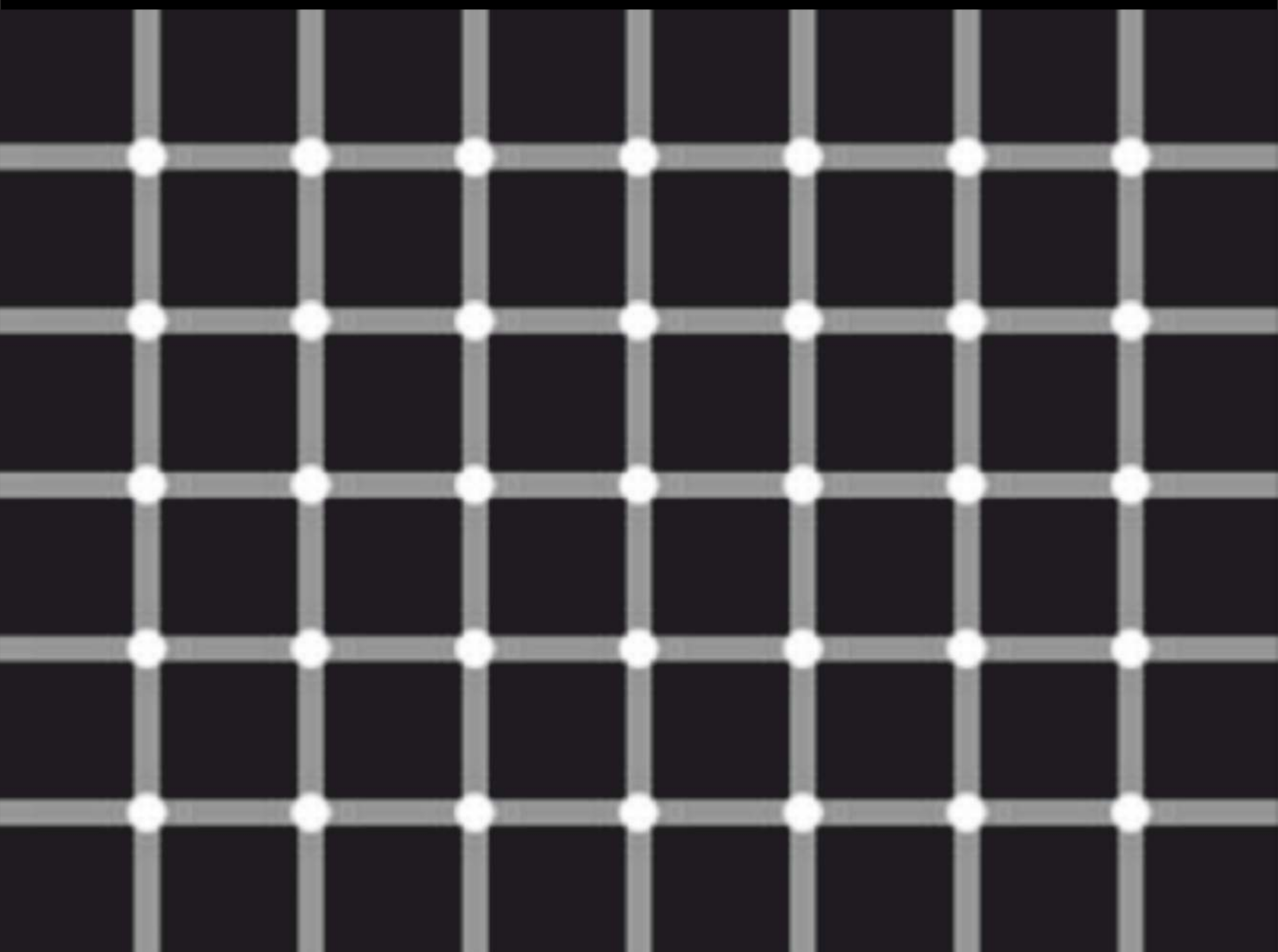
M. Tóth Géza

TELE VALÓSÁG ÉS LÉTEZÉS



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

M. TÓTH GÉZA

TELEVALÓSÁG ÉS TELELÉTEZÉS

A televízió és a közönség kapcsolatának vizsgálata rajzteszttel 6-10 éves korú gyerekek körében

Referenţi ştiinţifici:

Prof. univ. dr. Visky András

Conf. univ. dr. Bátori Anna

ISBN 978-606-37-1287-6

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

M. TÓTH GÉZA

TELEVALÓSÁG ÉS TELELÉTEZÉS

A televízió és a közönség kapcsolatának vizsgálata rajzteszttel 6-10 éves korú gyerekek körében

Megjelent mint doktori disszertáció az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, az „ELTE Neveléstudományi” Doktori Iskola, „Neveléstudományi Kutatások” Program keretében, 2004-ben.
Témavezető: Dr. Nahalka István

Presa Universitară Clujeană — Kolozsvári Egyetemi Kiadó
2021

TARTALOMJEGYZÉK

Táblázatok jegyzéke

Ábrák jegyzéke

Mellékletek jegyzéke

BEVEZETÉS

A film ma már valóság, méghozzá általános, társadalmi és lélektani szempontból annyira mélyreható valóság, hogy akarva, nem akarva foglalkozni kell vele. Mert a film századunk népművészete. Hiú beszéd azt vitatni, helyes-e ez így, vagy sem. (...) A dolgok értelmének felkutatása: védekezésünk a káosz ellen. Ha valamely jelenség az idők folyamán úgy megerősödik, hogy létét megszüntetni vagy befolyásolni már nem tudjuk, akkor igyekszünk értelmét találni, hogy el ne nyeljen bennünket.

(Balázs Béla, 1984:8)

Képek között élünk, a legkülönfélébb témájú, megjelenési formájú és méretű álló- és mozgóképek között. Miközben a környezetünkben egyre több a mesterséges úton előállított látvány, mi magunk mind kevésbé vagyunk képesek arra, hogy függetlenedjünk tőlük. A hozzájuk való viszonyulásunk kialakulása szükségszerű. Ahhoz, hogy a mindennapjainkat élni tudjuk, meg kell tanulnunk értelmezni ezeket a képeket, és azt is, hogyan tudjuk időnként kivonni magunkat ebből az értelmező szerepből. Meg kell tanulnunk élni velük és nélkülük. Ez a viszony a különböző „technikai képek" (Flusser 1990:13) mindennapi értelmezése, használata, élvezete során nagyrészt spontán módon formálódik, de a legtöbben tudatosan is alakítják a médiával kapcsolatos viszonyukat.

Jelenleg a televízió az a médium, amit a legtöbben és a leggyakrabban használnak (Zachar 1998), ezért a média közönsége elsősorban és legáltalánosabban a televízióval kapcsolatban igyekszik a tudatos állásfoglalás kialakítására. Különösen karakteresen megnyilvánul ez a szándék a kisgyermekes szülők, de még inkább a pedagógusok körében. A tanulás intézményesült formái ugyanakkor Magyarországon ma még csak kis mértékben tudnak részt vállalni a technikai képekkel kapcsolatos tanulási folyamat szervezett koordinálásában. Ehhez nemcsak a késztetés és az intézményi feltételek elégtelenek. A hazai neveléstudomány számára is kevés általánosan elfogadott elmélet és megbízható modell áll rendelkezésre arról, hogy a technikai képek értelmezése miként történik, illetve, hogy a képek tartalmi összefüggései milyen kapcsolatban vannak a közönség egyes tagjainak érzelmeivel, viselkedésével és gondolkodásával.

Tapasztalatunk szerint a kisgyermek korosztály óvópedagógusai, tanítói között általánosan elterjedt az a nézet, hogy a gyermekekre a televízió hátrányos befolyást gyakorol. Különös tekintettel azokra a televízió-műsorokra, amelyek valamilyen erőszakos tartalmú képsort is tartalmaznak. Ez a képzet egyrészt összhangban van azzal a pedagógiai szemlélettel, amely szerint a gyermekek valamennyi tevékenysége, illetve a gyermekeket érő valamennyi környezeti hatás elhelyezhető egy „hasznos-ártalmas" értékskálán. Másrészt pedig arra a – médiában is gyakran hangoztatott – közfelfogásra támaszkodik, hogy a televízióban látható agresszióval találkozó gyermekek sokszor maguk is erőszakosabbá válnak, illetve, hogy a gyermekek nem képesek különbséget tenni a televízióbeli és a televízión kívüli élményeik között (pl. Maccoby 1954; Murray és Kippax 1979).

A kutatás kérdésfelvetései és célja

A kutatás konkrét hipotézisének a megfogalmazása nem volt egyszerű feladat. A nehézséget főként az okozta, hogy a televíziós közönséghatás elméletének témájában született nyomasztó mennyiségű publikáció (Sparks 1992), és a téma triviálisnak tetsző hétköznapi megjelenése „útjában volt" annak, hogy a saját benyomásokat, megfigyeléseket és sejtéseket artikulálni tudjuk. Egyetlen dolog tűnt bizonyosnak: a televízió és a néző közötti kapcsolat leírására leggyakrabban alkalmazott „hatás" fogalom számunkra nem elfogadható.

Abból az egészen egyszerű felismerésből indultunk ki, hogy bár a mai kisiskolások sokszorosan több időt töltenek a televízió és egyéb monitorok előtt, mint amennyit gyermekkorukban a szüleik, vagy különösen nagyszüleik, mégsem tapasztaljuk, hogy a „mai" gyermekek gyökeresen mások lennének a mindennapokban, máshogy viselkednének, más indulatokkal rendelkeznének, mint gyermekként mi magunk. Ha viszont nincs érdemi változás, nem beszélhetünk „hatásról" sem, legalábbis nem abban az értelemben, ahogyan a természet- és társadalomtudomány ezt a fogalmat általában használja (Gauntlett 1998). Lényegében ez az egészen hétköznapi felismerés volt az, ami hozzásegített a kutatás alapvető kérdéseinek a megfogalmazásához.

Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a kisgyermekkorú nézők miként értelmezik, hogyan dolgozzák fel azokat az élményeket, amelyek a televíziónézés közben érik őket (vö.Bordwell 1989a), illetve, miként lehet megfogalmazni azt a nagyon szoros és nagyon különös kapcsolatot, ami életkortól függetlenül a legtöbb embert a televízióhoz köti, feltételezve, hogy a „hatás" fogalmát elvetjük. A kérdéseink megválaszolására - pedagógiai relevanciával is bíztató - rajzteszt vizsgálatot végeztünk általános iskolai alsó tagozatos gyermekek körében. Ezt megelőzően általános iskolai tanítók között folytattunk kérdőíves vizsgálatot annak feltárására, hogy a tanítók tulajdonítanak-e bármiféle hatást a televíziónézésnek a gyermekek viselkedésére, gondolkodásmódjára, és ha igen, mifélét. Választ kerestünk arra is, vajon milyen elméleteket, esetleg kísérleteket ismerhetnek a pedagógusok a témával kapcsolatban.

A rajzteszt-vizsgálat elméleti hátteréül kidolgoztunk egy olyan modellt, amely a televíziós tartalmak és a gyermekek viselkedése között nem feltételez közvetlen ok-okozati kapcsolatot. Modellünk a televíziót nem „valóságreprezentációnak" tekinti, hanem a televízión kívüli létformáinkhoz hasonló, a gyermekeket és mi magunkat is magába foglaló, önálló, és többé-kevésbé független „valóságként" értelmezi (Lull 1991). Elméletünk szerint a mediumok által meghatározott, és a nem-médiális valóságaink egymással sokkal inkább mellérendelt, semmint alá-fölérendelt viszonyban állnak (McRobbie 1994). A modell kialakításában elsősorban a hatás elméletek kritikai elemzésére, valamint a kognitív pszichológia, a kognitív filmelmélet, és a konstruktivista pedagógia kutatási eredményeire támaszkodtunk (Brooks 1984, Steffe és Gale 1995).

A kutatási beszámoló szerkezete

Ezen a ponton a kutatásnak kizárólag a korai, sok változóval számoló felvetéseiről számolunk be. A kutatásunk gerincét jelentő empirikus vizsgálat tényleges kérdésfelvetéseinek értelmezéséhez szükséges a vizsgálat elvi alapját jelentő modellünk ismerete. Ezért

a tézisszerűen megfogalmazott hipotéziseket a hatáselméletek történeti, és a kutatásunk elméleti hátterének megfogalmazása után közöljük. Ez a szerkezet – bár némileg eltér a kutatási beszámolók szokásos felépítésétől - reményeink szerint megkönnyíti a disszertáció értelmezhetőségét, és pontosabban tükrözi a kutatás során végzett munkafolyamatok egymásutánját is.

A kutatás alapjául szolgáló irodalom

A kutatás elméleti hátterének megfogalmazásában, illetve a teszt kidolgozásában, és a kutatási eredmények értékelésében elsősorban az alábbi szerzők összefoglaló jellegű írásai jelentették a kutatás egyes területeinek a kiindulópontjait.

A hatás elméletekkel, illetve azok bírálatával kapcsolatban:

Zavarba ejtően hatalmas azoknak a kutatási beszámolóknak a száma, amelyek témája a média közönségre gyakorolt hatása. Ezeknek a vizsgálatoknak az áttekintő összefoglalásáról főként Denis McQuail (1983) és Em Griffin (1991) munkáiból, a hatáskutatások és kritikáik történeti áttekintéséről Gálik Mihály (1997) összefoglalásából tájékozódtunk.

Az empirikus kutatás alapjául szolgáló modell kidolgozásában:

A téma tanulmányozása, illetve a modell részletezése során felmerülő lételméleti kérdésekben a kortárs kognitív tudomány szemléletére, főként Pléh Csaba (1996) összefoglaló írásaira, támaszkodunk. A kognitív percepcióelméletet, és a kognitív filmelmélet tanulmányozását elsősorban David Bordwell (1985) írása alapján végeztük.

A közönségkutatás, közönségelemzés paradigmájának, a média-használat elméletének a megismerésében a kiindulópontot Robert K. Avery és David Eason (1991) könyvének tanulmányai jelentették. A legtágabban értelmezett képi környezet elemzésének és értelmezésének témájában a leginkább inspiráló írás Gombrich „Művészet és Illúziója" (1960) volt.

A rajzteszt kidolgozásához szükséges elméleti háttér megismerésében:

A gyermekrajz sajátosságainak, illetve a gyermekrajz-fejlődés elméletei összefoglalásának forrását elsősorban Kárpáti Andrea (1995) írása jelentette. A gyermekrajz vizsgálati módszerként való alkalmazásának tanulmányozását Gerő Zsuzsa (1974) és Feuer Mária (2000) írásai alapján végeztük.

A disszertáció megírásában a különböző diszciplínákat képviselő tudományos szakirodalom mellett nagy segítséget jelentett számos írónak, filmrendezőnek, alkotóművésznek a példája és írása is. Az ő intuitív és gyakorlat-szülte álláspontjukat témánk szempontjából éppen annyira figyelemreméltónak ítéltük, mint azokat az írásokat, amelyek a modell-alkotás racionális gyakorlatát tükrözik, ezért a tudományos dolgozatokban megszokottnál gyakrabban idézzük, alkalmazzuk magyarázatként különböző műfajban alkotó művészek példáját és munkáit.

1. A hatáselméletek történeti áttekintése

Ebben a fejezetben áttekintjük azokat az elméleteket, amelyek különböző mértékű hatást tulajdonítanak a filmnek és a televíziónak, illetve – tágabb értelemben – magának a médiának. Mint látni fogjuk, a hatáselméletek története elválaszthatatlan annak a dilemmának a történetétől, hogy meg lehet-e egyáltalán határozni olyan jelenségeket, amelyek a társadalmi változásokban mint egyértelmű okok vagy okozatok játszanak szerepet. Ha erre az utóbbi kérdésre koncentrálunk, a hatáselméletek történetére úgy is tekinthetünk, mint a hatáselmélet-cáfolatok hullámzó intenzitású sorára (Severin - Tankard 1992).

A mozgóképes média és közönsége kapcsolatának történetét sokszor csak erős szelekcióval lehet úgy korszakokra bontani, mint egymással feszes logikai sort alkotó, érvekre és ellenérvekre alapuló kutatások máig folytatódó láncolatát. A legkülönbözőbb elméletet valló kutatások olykor egymással egy időben, esetleg egymásra nem reflektálva, vagy egymásról nem is tudva zajlottak. Sok vizsgálat „visszalépést" jelent a kutatások sorában, azzal, hogy már korábban cáfolt, vagy nem kellőképpen igazolt hipotézisekre épített.

Egy politikai, gazdasági és kulturális szempontból annyira jelentős kutatási terület esetében, mint amilyen a média és közönsége kapcsolatának vizsgálata, az aktuális politika legkülönbözőbb területeinek célja és ideológiája nagymértékben befolyásolja a kutatások elméleti irányultságát, anyagi lehetőségeit, sőt, tudományos súlyát is. A legtöbb nagy jelentőségű, átfogó vizsgálat az USA-ban született, sok közülük politikai kampányokhoz, politikai események média-környezetéhez kapcsolódott. Nemcsak abban az értelemben, hogy ezekből merítette a kutatás anyagát, hanem abban is, hogy kutatási szemléletében az adott politikai (sőt, olykor történelmi) helyzetre reflektált. A kutatások eredményeinek egyik legfőbb haszonélvezője természetesen ugyancsak maga a politika, hiszen ezek a vizsgálatok a mind hatékonyabb politikai kommunikáció kialakítását is elősegítették. Valószínűleg ez a helyzet is erősen közrejátszik abban, hogy a média hatásával foglalkozó kutatások olyan hatalmas számban, és olyan sokféle megközelítésben tudtak megvalósulni az idők során (Sparks 1992).

A média hatástörténetének áttekintésénél a vizsgálatok és az elméletek nagy száma miatt nem törekedhettünk teljességre. Főként azokra a kutatásokra és modellekre koncentráltunk, amelyek általános választ kívánnak adni arra a kérdésre, hogy a médiafogyasztót milyen mértékben kell kiszolgáltatottnak, illetve önállónak tekinteni, és hogy a televízióban megjelenő attitűdök átvétele mennyiben automatikus és mennyiben feltételekhez kötött. Nem tértünk ki azokra az elméletekre, amelyek a televíziónak valamiféle konkrét nézői viselkedésre gyakorolt hatását értelmezik. Így nem tárgyaljuk mélyebb összefüggéseiben a politikai, vagy kereskedelmi marketingkutatások történetét, és nem foglalkozunk azoknak a kutatásoknak és modelleknek az egymásutánjával sem, amelyek az erőszakos tartalmú médiaszövegek és a nézői agresszió közötti összefüggéseket igyekeznek modellezni. Bár a szociális tanuláselmélet alapvetéseire épülő laboratóriumi kísérletek valószínűleg a leglátványosabb, és legáltalánosabban ismert kutatások közé tartoznak (Berkowitz-Rawlings 1963, Bandura-Ross-Ross 1961, 1963), annak érdekében, hogy a hatáselméletek történetének bemutatása ne váljon parttalanná, jelen dolgozatunkban sem ezeket, sem a hozzájuk kapcsolódó kognitivista kritikákat (Buckingham 1993, 1996; Gauntlett 1995) nem részletezzük.

1. 1. Erő és hatás, ok és okozat

A hatás fogalma mind a tudományos, mind a hétköznapi nyelvhasználatban számos, egymással rokonnak tűnő jelentésárnyalatban előfordul, és általában elválaszthatatlanul összefügg egy másik fogalommal, az erővel. A fizikában a newtoni mechanika alap-törvényeinek megjelenése óta (tehetetlenség törvénye, mozgástörvény, hatás-ellenhatás törvénye, illetve a szuperpozíció elve) a hatás minden esetben az erő fogalmával kapcsolatban jelenik meg. Általában hasonló kapcsolatra gondolunk a vizsgált fogalom társadalomtudományi alkalmazásánál is. Hatás alatt ekkor a társadalmi környezetben megjelenő erőknek az egyénre vagy a közösségre gyakorolt, életmódot, viselkedést, attitűdöt stb. befolyásoló tulajdonságát értjük. A televízió, illetve a mozgókép közönségre gyakorolt hatásának a kutatása például a kezdetektől összefügg a televízió és a film gazdasági, politikai, társadalmi erejének, hatalmának a vizsgálatával, illetve ennek az erőnek az akarásával, csodálatával vagy félelmével. A mindennapos nyelvhasználatban pedig szintén olyankor beszélünk hatásról, amikor valamilyen erővel, egy erős személyiséggel, élménnyel, csábítással szemben nem akarunk, vagy nem vagyunk képesek ellenállni.

A társadalmi folyamatok leírására alkalmazott hatás-fogalom jelentése, mint látjuk, hasonlónak tűnik a természettudományok által használtéhoz. Ez a hasonlóság azzal bíztat, hogy a társadalmi jelenségek ok-okozati összefüggései éppolyan egzakt módon leírhatóak, mérhetőek és kiszámíthatóak, mint a természettudományos modellek alkalmazásakor. A két tudományterületen használatos hatás fogalmak jelentésének egymáshoz hasonló, vagy lényegileg különböző volta azonban a média és közönsége kapcsolatának vizsgálatában máig eldöntetlen kérdés. A vita ebben az esetben jól megkülönböztethetően két álláspont, két paradigma között folyik, a kutatások kérdésfelvetései az esetek nagy részében a két pólus valamelyikéhez tartoznak.

- A behaviorista kommunikációkutatók a megerősítés, a jutalmak és büntetések, illetve a kondicionálás fontosságát hangsúlyozzák a viselkedés formálásában. Az emberi viselkedés kialakulását mint okozatot értelmezik, és egyes környezeti tényezőket jelölnek meg okokként. A klasszikus behaviorizmus állítása szerint az elme fekete doboz, amelynek belső folyamatait nem lehet megismerni, ezért a tudomány kizárólag azt vizsgálhatja, hogy milyen az összefüggés a rendszert érő ingerek (stimulus) és a rendszer által adott válaszok (response) között (Skinner 1938). A behaviorista szellemben elvégzett médiakutatások a médiában megjelenő viselkedés-minták, és a közönség tagjainak viselkedésében megjelenő változások kapcsolatát a média hatásaként értelmezik (pl. Maccoby és mts. 1956, Pearl és mts. 1982).

- A kognitív pszichológia az embereket a tudást aktívan kereső, „problémamegoldó” lényeknek tekinti, és nem a kondicionálás és a manipuláció passzív tárgyainak. A kognitív elméletek arra törekednek, hogy értelmezzék az ember bizonyos mentális tevékenységeit, így a felismerés, a megértés, a következtetés, az interpretáció, az ítéletalkotás, az emlékezet és a képzelet működését. A kognitív kutatók elméleteket és modelleket állítanak fel arra, hogyan működnek ezek a folyamatok. A kognitív elméletek azt tartják, hogy az emberi tevékenységek megértése érde-

kében bizonyos entitásokat bizonyítás nélkül el kell fogadnunk. Az észleleteket, gondolatokat, vélekedéseket, vágyakat, szándékokat, terveket, készségeket és érzelmeket posztulátumokként kell kezelnünk (Pléh 1996). A kognitív médiakutatás a média behaviorista értelmű hatását értelmezhetetlennek, kutatási körén kívül esőnek tekinti (Nowak 1997). Választ keres ugyanakkor arra a kérdésre, milyen modellek szerint fogalmazható meg az a mentális rendszer, amit az emberek a médiával való kapcsolatukban használnak (Jensen 1991).

1. 2. Elméletek és cáfolatok a televízió hatásáról

Korai elméletek

A mozgókép tömegessé válásával párhuzamosan a két világháború közötti években a mozgókép és a közönség kapcsolatának leírására általánosan elfogadottá váltak az erős hatás elméletek. Az ún. lövedék- vagy injekcióelmélet (bullet, injection theory) szerint a média közönsége egynemű, arctalan, ellenállás nélküli tömeget képez, amire a média a természettudományos kísérletek bizonyosságával és kiszámíthatóságával képes hatást gyakorolni (Schramm 1971). Az erős hatás elméletek média- és társadalomtörténeti jelentőségű igazolásaként is híressé vált Orson Welles Világok harca (War of the Worlds) c. rádiójátéka 1938-ban. A tényszerű hangnemben interpretált ufó-invázió országos méretű pánikot eredményezett az Egyesült Államokban. Látszólag a lövedékelméletet igazolta a korabeli jótékonysági, vagy éppen háborús propaganda (Câmpeanu 1974), főképp az első világháborús rádiópropaganda hatékonysága is (Lasswell 1927).

Az erős hatás elméletek megjelenését és széles körű elfogadottságát több tényező együttesen eredményezte. Abban, ahogyan a média és a közönség kapcsolatát ezek az elméletek megközelítik, főként a nagy befolyású kortárs pszichológiai irányzat, a behaviorizmus inger-válasz szemlélete érhető tetten (Watson 1930). Különösen feltűnő, ahogy a korai hatáselméletek – a szigorú behaviorista szemlélethez hűen – nem feltételezve olyan mentális folyamatokat, amik az inger és a válasz között állnak, ezek vizsgálatával nem is foglalkoznak.

A hatáselméletek elterjedésének másik, az uralkodó pszichológiai szemlélet térnyerésével némiképp összefüggő hátterét a felgyorsuló társadalmi változások adták. Az első világháború sokkja, a növekvő urbanizáció, a hagyományos társadalmi szerepek megváltozása nyomán előtérbe kerültek az új jelenségekkel szemben kritikus, a tömegkultúra valamennyi formájától idegenkedő, és a hagyományos értékeket féltő társadalommagyarázatok (pl. Oswald Spengler 1923 vagy Julian Benda 1927). A hagyományos értékek védelmének szándéka, és az új jelenségekkel szembeni kritikus szemlélet mellett közös jellemzője ezeknek az írói és társadalomelméleti reflexióknak egyfajta szkeptikus legyőzöttség-érzés, és a saját írástudói felelősség kérdése. Stefan Zweig írta 1925-ben:

> A moziban, a rádióban, a táncban, az emberiség mindezen mechanizáló eszközeiben óriási erő rejlik, amelyet nem lehet legyőzni. Mert ezek teljesítik az átlagemberek legfőbb ideálját: élvezetet nyújtanak megerőltetés nélkül. (…) A legtöbben nem is értik, hogy részecskékké váltak, egy hatalmas erő elsodort atomjaivá. Tehát élvezettel fürödnek az árban, amely a jelentéktelenség

> felé sodorja őket. (…) Azzal teljesen tisztában kell lennünk, hogy már régóta nincs hatalmunkban bármit is tenni a világ folyton növekvő egyformásítása ellen (Zweig 1938:132).

Elméletek a II. világháború utáni évekből

A második világháború utáni években az erős hatás elméleteket mind a szociológia, mind a pszichológia területéről bírálatok érték. Ezeknek a kritikáknak a megjelenése összefüggésben van a gazdasági és társadalmi változásokkal, és a pszichológiában a behaviorizmus bírálataként kialakult kognitív nézőpontnak a megjelenésével. Az első olyan jelentős kutatás, aminek az eredményei a lövedékelmélet felülvizsgálatára késztették, Hovland nevéhez fűződik, aki a második világháborús amerikai katonai propagandafilmek közönségreakcióit vizsgálva azt tapasztalta, hogy a filmek megnézése előtti, és az azt követő nézői attitűd érdemben nem változott (Hovland és mts. 1949).

Ugyancsak az erős hatás elméletek kritikáját eredményezte Lazarsfeldnek és kutatócsoportjának a vizsgálata. A „People's Choice" c. longitudinális kutatásban az 1940-es amerikai elnökválasztási kampány véleményformáló hatását vizsgálták egyazon mintán, hat hónapon keresztül (Lazarsfeld – Berelson – Gaudet 1948). A kutatás rámutatott, hogy a választók korántsem olyan befolyásolhatóak, mint azt a korábbi elméletek leírták. A választók stabil világlátással rendelkeznek, aminek leginkább meghatározó forrásai az egyén ismeretei, tapasztalatai, és kulturális, társadalmi környezete. A médiából érkező propaganda már „készen éri" a választókat, akik a média információit összevetik a korábbi tapasztalataikból kialakított egyéni meggyőződésükkel. Az álláspontjukkal egyező véleményeket megerősítésként élik meg, a véleményüktől eltérő nézetekre jellemzően háromféleképpen reagálnak: elutasítják, félreértik azokat, vagy nem vesznek róluk tudomást (szelektív észlelés). Berelson (1959:16) ironikus megállapítása szerint a média hatásait vizsgálva csak annyi állapítható meg biztosan, hogy „bizonyos kérdések bizonyos módon történő kommunikálása bizonyos emberek számára bizonyos körülmények között, bizonyos hatásokkal jár."

A „People's Choice" kutatás feltárta, hogy a választók döntésében elsősorban az adott mikrokörnyezet, és az ún. véleményirányítók (opinion leader) befolyása a leginkább meghatározó. A véleményirányítók azok a személyek, akiknek valamilyen tárgyra vagy témára vonatkoztatva az átlagosnál nagyobb a társadalmi presztízsük. Az adott tárggyal vagy témával kapcsolatban ezeknek a személyeknek az életmódja, viselkedése, szokásai stb. akár a szűkebb, akár a tágabb társadalmi környezetükben mások számára követendő mintaként szolgálhatnak. E szerint az elmélet szerint a tömegkommunikációs eszközök először egy szűkebb csoportot befolyásolnak, azokat a személyeket, akik fogékonyabbak a változásokra, vagy társadalmi szerepüknél fogva a leginkább érdekeltek abban, hogy elsők legyenek az újdonságok elfogadásában vagy birtoklásában. Ők összekötő kapcsot alkotnak az információforrások és a közönség többi tagja között. A médiaszövegek széles tömegekre gyakorolt befolyásának a hatékonysága attól függ, hogy a véleményirányítók mennyire tudják betölteni a szerepüket (Lazarsfeld 1955).

Lazarsfeldék eredményei nemcsak a média hatásmechanizmusát vizsgáló kutatások terén, hanem a véleményirányítás gyakorlatában is változást hoztak. A mikrokörnyezet véleményirányítói, és a szelektív észlelés szerepének felismerése hozzájárult az

ún. kétlépcsős hatás modell, a média praxisa felől tekintve a kétszakaszos meggyőzési gyakorlat kialakításához (Katz 1973). Ez a gyakorlat érhető tetten például abban, ahogyan egyes élsportolók, művészek, „támogatás" gyanánt bizonyos márkájú ruhák viselésére kötelezettek. A későbbi kutatások megállapították, hogy a kétlépcsős modell túlságosan leegyszerűsítő, és feltárták, hogy az üzenet kibocsátója és befogadója közé nemcsak egyetlen lépcsőfok, hanem különböző szinten álló véleményirányítók bonyolult rendszere kerül. Felismerve a fontosságukat, ezekre a közbeiktatott szereplőkre a mai tömegkommunikáció tervezése nagy hangsúlyt helyez. A véleményirányítók szerepe különösen akkor jelentős, ha az üzenet célja a közönség mozgósítása, cselekvésre késztetése. A gyakorlat szerint a hatékony információátadásra a média nélkülük is képes lehet. Ahhoz azonban, hogy a közönség tagjai cselekedni (vásárolni, szavazni, adakozni, tanulni stb.) is akarjanak, az információk mellett személyes kapcsolatok és példák is szükségesek (Varga 1973).

A saját kutatási eredményekre és Hovland tapasztalataira támaszkodva Katz és Lazarsfeld kidolgozta a korlátozott médiahatások modelljét (Katz és Lazarsfeld 1955). Elméletük az ún. közvetítő változókra: a különböző elérési módokra, és a különböző nézői attitűdökre koncentrált, valamint hangsúlyozta a néző aktív részvételét a médiaszövegek értelmezésben.

A nézői attitűd stabilitása, és az ebből következő szelektív észlelés volt a kiindulópontja Klapper kutatásainak, aki a média hatását csupán a már meglévő nézői attitűdök megerősítésében ismerte el (Klapper 1960, 1995). A minimális hatás elmélet szerint sem a kognitív, sem az affektív, sem a cselekvési komponensek nem változnak a mozgóképek (általánosságban a különböző médiaszövegek) befogadása közben.

Korlátozott hatáselméletek az 1950-es évekből

Figyelembe véve a társadalomelmélet és pszichológia változó álláspontjait, a korlátozott hatás elméletek alapján a médiakutatás fő témája egyre inkább azoknak a nézőkhöz kötődő változóknak (figyelem, érdeklődés, motiváció stb.) a vizsgálata lett, amelyek befolyással lehetnek a médiának és közönségének a kapcsolatára (pl. Hyman és Sheatsley 1947). A tömegkommunikációs vizsgálatok a gyakorlatban is alkalmazható eredmények reményében mindinkább az olyan aktuális vagy gyorsan változó tartalmú médiaszövegeknek a közönség viselkedésére gyakorolt hatásait igyekeztek mérni, mint amilyen egy-egy kereskedelmi vagy politikai hirdetés. Az ötvenes évektől a kereskedelmi hirdetések közönségének motívumkutatása (indítékkutatása) egyre nagyobb méreteket kezdett ölteni. A gyártók és a kereskedők már egyre kevésbé érték be a saját maguk, vagy a reklámalkotóik intuícióival. Többé nem hinni, vagy remélni, hanem tudni akarták, hogy a reklámjaik elérik a kívánt célt, illetve a politikusokhoz hasonlóan meg akarták találni azt az optimális meggyőzési módszert, aminek alkalmazásával kiszámítható a közönség reakciója. A kereskedelmi hirdetések hatásvizsgálatának, illetve a fogyasztói indítékok kutatásának dömpingje a politikai kampányokéhoz hasonló kérdéseket vetett fel a kutatások objektivitását, és tudományos értékét illetően is.

A közönség kereskedelmi célú befolyásolására a mozgóképet szinte azóta alkalmazzák, amióta a film egyáltalán létezik. Ugyancsak nagy múltja van a befolyásolási módszerek tudományos kutatásának is. James Walter Thompson, a máig világhírű rek-

lámügynökség névadó tulajdonosa például már 1915-ben külön kutatórészleget létesített, ahol a fogyasztói motivációs vizsgálatok elvégzésére, több más neves behaviorista pszichológussal együtt John B. Watsont is alkalmazta (Kreshel 1990). Az ötvenes évek kereskedelmi célú média hatásvizsgálatai tehát elsősorban nem is a téma újszerű megközelítése, hanem a kutatások ugrásszerűen megnövekedett száma miatt vonják magukra a figyelmet.

A kereskedelmi reklám legnagyobb hatású teoretikusai között találjuk Vance Packard (1957) szociológust és Abraham Harold Maslow (1954) pszichológust is. Maslownak az emberi szükségletek hierarchikus rendszeréről alkotott elmélete túlnőve a kereskedelmi célú, alkalmazott kutatási terület határain, általános érvényű, máig ható pszichológiai modellé vált.

Az optimális meggyőzés kulcsának némiképp reménytelen megtalálására szervezett kutatásokkal egyidőben megjelentek azok a vélemények is, amelyek a fogyasztókat a kereskedelmi reklámok túlzott befolyásától féltették. A biztos módszer fellelésének vágya, és az attól való félelem irreális, már-már hisztérikus méreteket kezdett ölteni. Igen jól szemlélteti ezt a közhangulatot az a társadalmi reakció, amely a tudatalatti érzékeléssel (subliminal perception) élő reklámok hatását feltáró tudósításokat követte. Máig a legtöbbet idézett ezek közül Norman Cousins (1957) újságcikke, amelyben a szerző drámai hangon adott hírt egy, a kereskedelmi média hatásával foglalkozó kutató, James M. Vicary vizsgálatainak eredményéről. Vicary publikálatlan, mindössze egy sajtókonferencián elhangzott ismertetője szerint bizonyítást nyert, hogy a mozifilmekben a másodperc töredéke alatt felvillanó reklámszövegek radikálisan növelik a mozinézők fogyasztási kedvét. A film minden egyes másodpercében ötször, egyenként 1/2000 másodpercre felvillanó "egyél popcornt", illetve "igyál kólát" feliratok a kutatás szerint 18%-kal megnövelték a kóla, és 58%-kal a popcorn fogyasztását a vetítések szünetében (Zanot és mts. 1983).

A beszámoló a formai fogyatékosságokon, és a megkérdőjelezhető elméleti kiinduláson kívül nyilvánvaló tartalmi pongyolaságokat is tartalmazott. Alapvető filmtechnikai tény például, hogy a kortárs vetítési gyakorlatban a legrövidebb vetíthető időegység a kutatási beszámolóban szereplő mennyiség negyvenszerese, kb. 1/50 másodperc. A felületességek ellenére a szenzációs hírre nemcsak a bulvársajtó, a filmforgatókönyv- és sci-fi írók, hanem a legmagasabb döntéshozó fórumok is azonnal reagáltak. A tudatalatti befolyásolás ilyen módját azóta sem bizonyították a vizsgálatok, és 1962-ben Vicary maga is elismerte, hogy kutatási beszámolójának alapja csupán egy gondolatkísérlet volt (Merikle és Daneman 2000). A legtöbb államban mégis jogszabályi tilalom alá került az értelmezhetetlenül rövid, de mégis észlelhető, egy képkockányi bevágások (frame-ek) reklám célú alkalmazása.

A médiakutatás szemléletváltása – 1960-as évek

A rövid távú médiahatások megismerésére szervezett kutatások, különösen a laboratóriumi vizsgálatok, a kutatási eredmények szempontjából egyre gyakrabban megbízhatatlannak, könnyen támadhatónak bizonyultak. Főként abban a kérdésben érte bírálat a kutatásokat, hogy a nézőket továbbra is alapvetően passzívnak feltételezték, és nem tudták megkülönböztetni a médiából és a médián kívülről érkező ingereket. Ez a helyzet

a hatvanas évek végére - a kognitív pszichológia mind nagyobb befolyása mellett - a médiakutatás lassú szemléletváltását eredményezte. Olyan új elméletek és kutatások jelentek meg, amelyek egzaktabb eredményekkel bíztattak a televíziónak a nézői viselkedés- vagy attitűdváltozást előidéző hatásvizsgálatában.

Ennek az új szemléletnek jellemző példája McCombs és Shaw (1976) kutatása, ami a televíziónak arra a hatására irányult, ahogyan a televíziós tartalmak a közönség mindennapi beszédtémáját irányítják. Korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan McCombs és Shaw kutatása is egy politikai eseményhez kötődött. Az 1968-as amerikai elnökválasztási kampány során azt vizsgálták, hogy a bizonytalan szavazók mit tekintenek az országot érintő legégetőbb problémáknak. A válaszokat összevetették azokkal a szempontokkal, amiket a válaszadók által ismert médiaszövegek képviseltek ugyanebben a kérdésben. Az eredmények szerint a médiában hangsúlyozott kérdések, és a válaszadók által lényegesnek ítélt kampánytémák között nagyon erős volt a kapcsolat. A vizsgálat általános érvényű megállapítása szerint a televízió nem képes arra, hogy megváltoztassa a közönség gondolkodásmódját, azt azonban képes befolyásolni, hogy a nézőknek miről legyenek saját gondolatai.

A kutatás összegzéseként megfogalmazott, ún. napirendelmélet (agenda setting) szerint az, hogy melyik társadalmi réteg milyen témákról alkot és cserél véleményt, szorosan összefügg azzal, hogy milyen típusú médiaszövegekkel találkozik, általánosabban, hogy melyik napszakban nézi a televíziót (McCombs és Shaw 1972).

McCombs és Shaw kutatása fontos állomást jelent a médiakutatás történetében. A kutatás jelentőségét egy hasonlattal próbáljuk érzékeltetni. A napirendelmélet szellemében végzett vizsgálatok a média és közönség kapcsolatát úgy közelítik meg, mint az úton lévő autóvezetők, és a KRESZ kapcsolatát. A sofőrök mindegyike el akar jutni egyik helyről a másikra, és ennek érdekében – többek között - a közlekedési táblák és egyéb KRESZ jelzések jelentéseit is figyelembe veszik a döntéseik során. A kutatások arra koncentrálnak, melyik sofőr merre jár, ott milyen táblákkal találkozik, és azokat milyen mértékben veszi figyelembe. A hagyományos hatásvizsgálatok kérdésfelvetése ezzel szemben – az előző hasonlatnál maradva – az, hogy a közlekedési táblák hogyan hatnak az autóvezetőkre, illetve miként veszik rá őket arra, hogy autójukba üljenek, és egyik helyről a másikra jussanak. McCombs és Shaw megközelítésében az az úttörő jelentőségű, ahogyan a hangsúlyt a KRESZ-ről az autóvezetőkre, azaz a médiáról a média közönségére helyezi.

A ’60-as évek második felétől kezdődően a média vizsgálata felől közelítő kutatási gyakorlatban is tapasztalható egyfajta szemléletváltozás. A rövidtávú hatáselméletek egyre mérsékeltebb megjelenéseit fokozatosan felváltották a különböző médiumoknak a közönségre gyakorolt hosszú távú kognitív hatásvizsgálatai. A kutatások egyetlen médiaszöveg közönségre gyakorolt befolyásának mérése helyett azt kezdték vizsgálni, hogy az egymásra is reagáló, egymásra is „hatást” gyakorló médiumok általánosnak tekinthető közegében hosszú távon miként változik a közönség strukturált tudásrendszere (Noelle-Neumann 1973). Ezek a kutatások a nézők tudásrendszereinek, nézeteinek, attitűdjeinek változásait, és a média által megjelenített értékek, ismeretek, tartalmak alakulását akár több éven keresztül is nyomon követték. A hosszú távú hatások vizsgálata azonban hasonló módszertani anomáliákat rejtett magában, mint a rövidtávú hatáskutatás.

A vizsgálatok továbbra sem tudták megnyugtatóan megválaszolni a hatáselméleteket ért bírálatokat, amelyek szerint a hatáselméletek alapfelvetése hibás, hiszen a média befolyásának tulajdonítják a nézői vélemény, viselkedés és ismeret rendszerében bekövetkező valamennyi változást, amiknek a kiváltó oka bármilyen egyéb társadalmi jelenség is lehet. Mivel a médiának tulajdonított hatásokat jóformán lehetetlen különválasztani a nézőket ért egyéb hatásoktól, a vizsgálatok rangjának és hitelének növelésére a kutatók, ha tehették, „előre menekültek": igyekeztek minél hosszabb ideig tartó, minél hatalmasabb apparátust mozgató, és minél több szempontú kutatásokat megszervezni.

Kultiváció elmélet

A leghatalmasabbra duzzasztott, egyben legátfogóbb kutatási program a Pennsylvania Egyetem kommunikáció professzorának, a magyar származású George Gerbnernek (1969), és munkatársainak a nevéhez fűződik. Az ún. kultiváció elméletre épülő kutatássorozatukban (1967-1990) a televíziónak a közönség értékrendjében és a világról alkotott képében hosszú távon eredményezett változásokat tanulmányozták.

A kutatás két nagy, időben egymást követő, egymást feltételező részre szakaszolható. Az első időszakban Amerika három legnagyobb nézettségű televíziós csatornájának évenként egy heti, teljes főműsoridőben sugárzott műsorának tartalmi analízisével adatokat gyűjtöttek arról, hogy műsoraiban a televízió mit részesít előnyben, vagyis mit hangsúlyoz, és mi az, amiről hallgat. A műsorfolyam kvantitatív tartalomelemzésével, és a nagy mennyiségű empirikus adat szisztematikus rendszerezésével különböző reprezentációs arányokat állapítottak meg, mint pl. a feketék, fehérek és más etnikumok megjelenési arányát, a bűncselekmények arányát, nemek jelenlétét, az egyes szakmák megjelenését (pl. Gerbner és mts. 1981).

A kutatás második nagy időszakában elvégezték az ún. „kultiváció analízis" vizsgálatot. Ennek során a kutatás első szakaszában nyert adatokat összevetették a közönség két csoportjának, az ún. könnyű és kemény nézők (light and heavy viewers) valóságképével, értékrendjével. (Például mekkorának tartják a különböző etnikumok, foglalkozások stb. arányát a társadalomban, vagy hogy milyennek érzékelik a bűnözési arányokat stb.). A kutatás azt az eredményt hozta, hogy aki sokat és rendszeresen néz televíziót (a kemény nézők kategóriába kerülő közönségréteg tagjai nem egy-egy műsorra kíváncsiak, hanem lényegében korlátlan ideig képesek, illetve akarnak a képernyő előtt ülni), annak a világ dolgairól alkotott felfogása hasonlítani kezd a televízióéhoz (Gerbner és mts. 1980). Ráadásul a valóságra vonatkozó becslései is sok mindenben megegyeznek a televízió által megjelenített világgal.

Használat és örömszerzés elmélete

A kultiváció kutatás tekintélyes adatmennyisége sem volt képes arra, hogy meggyőzze azokat, akik akár a hatáskutatások alapvető kérdésfelvetéseivel, akár az elvégzett vizsgálatok, vagy az összegyűjtött adatok értelmezésével nem értettek egyet (pl. Doob – McDonald 1979). A média és a közönség kapcsolatának a vizsgálatában radikális szemléletváltást, egyben a hatásvizsgálatok bírálói számára is választ jelentett az ún. használat elmélet megjelenése a kora-nyolcvanas években. Lényegében Hovland és Lazarsfeld

kutatásaival már a második világháborút követő években megjelent az a szemlélet, ami a médiát nem a hatás (effect), hanem a használhatóság és örömszerzés (uses and gratification) felől közelíti meg. Erre a szemléletre épülő kutatások nem azt vizsgálják, hogy mire használ a média minket, hanem azt, hogy mire használjuk a médiát mi magunk (Blumler – Katz 1974).

Az áttörést David Morley (1980) kutatásához, a Nationwide project-hez szokás kötni, amelyben Morley a televízió aktuális kérdésekkel foglalkozó magazinműsorának a közönség szerinti értelmezését vizsgálta különböző (főként az eltérő társadalmi/gazdasági, illetve szubkulturális helyzet szerint kategorizált) nézői csoportokban. Ezzel a kutatással Morley összekapcsolta a médiakutatás két, addig egymástól elkülönülten működő területét, a kvantitatív tartalomelemzését és a szemiotikai szövegelemzését.

A médiának a közönségre gyakorolt erős vagy mérsékelt hatást tulajdonító elméletek és kutatások mellett sokáig elkülönülten vizsgálták a médiaszövegek értelmezhetőségének kérdését. A Morley által vizsgált médiaszövegekkel kapcsolatban azonban előtérbe került egy – addig inkább csak a szemiotikában használatos – fogalom, a többértelműség, a „poliszémia" fogalma. Eszerint minden médiaszövegnek (újságcikknek, rádióriportnak, tévéreklámnak stb.) többfajta értelmezése, olvasata, jelentése lehetséges, és minthogy a szöveg a befogadó értelmezésekor nyer jelentést, a szövegek olvasata többé-kevésbé mindenkinél eltérő (Fiske 1989).

A poliszémiával kapcsolatban indokolt, sőt, talán elvárható is lenne Umberto Ecot (1979, 1980) idézni. Hadd álljon itt most mégis a fogalom illusztrálására egy kortársának, Georges Mogin „Norge", belga költő verse, Parancs János fordításában (1976).

A bivaly által látott rózsa.
A csiga által látott rózsa.
A potyka által,
a rigó által látott rózsa.
Az Andromaché által,
IX. Lajos által,
Nagy Károly által
és az általam látott.
És a rózsa által látott rózsa!
Hát ezért
oly nehéz megértenünk egymást.

(Rózsáról és másról)

2. A kutatás elméleti alapjai

A különböző médiaszövegekkel kapcsolatos azon kérdések, hogy mennyire tekinthetjük az általuk megjelenített világot valóságosnak, és hogy a befogadásuk hogyan befolyásolja a közönség tagjainak életét, több szempontból problematikusak. Először is az a képzet áll ezek mögött a kérdések mögött, hogy a médiaszövegek mint többé-kevésbé torz tükrök, a médián kívüli valóságot mutatják, és a nézők ezt a tükörképet látva a saját, valós életükre ismernek, mintákat, szerepeket tanulnak. Másodszor pedig valamiféle objektíve létező valóságot feltételeznek, egy teljes és oszthatatlan világot, aminek virtuális megje-

lenése a leképezés torzító szándékától függetlenül (Golding - Elliott 1979), törvényszerűen töredékes a teljességhez képest. Azok a nézetek, amelyek a televíziót az a priori létező valóság szükségképpen torzult megjelenéseként értelmezik, mind a köznapi, mind a témánkkal foglalkozó tudományos gondolkodásban általánosnak tekinthetőek. Az olyan kérdések, mint pl. „mennyire tekinthető valóságosnak az, amit a televízióban látunk?", „hogyan torzítja a valóságról alkotott képünket?" sokak számára egy nyilvánvalónak tekintett szemléletet takarnak, és mint ilyen, további magyarázatra nem szorulnak.

Éppen ezért a kutatás részletezése előtt bővebben szót kell ejtsünk a témának arról az elméleti megközelítéséről, amely az egységes, a priori létező valóságról, illetve a médiaszövegek valóságreprezentációként való értelmezéséről szóló nézetek alternatíváját kínálja. Ebben a fejezetben – főként a kognitív tudomány elvi álláspontjára, és modellalkotó gyakorlatára támaszkodva - megkísérlünk egy olyan modellt kialakítani, ami számunkra elfogadhatóbb módon írja le az ember kapcsolatát a médiával, és a médián kívüli világgal. Elméletünk megfogalmazása és alkalmazása során használni fogunk olyan fogalmakat, mint a
„televízió valósága" illetve a „televízión kívüli valóság", jóllehet tisztában vagyunk azzal, hogy a média és a – hétköznapi értelemben használt – „valóság" semmilyen emberi kultúrában nem függetleníthetők egymástól. Amikor tehát valamilyen médiumon „kívüli" valóságról beszélünk, akkor ez alatt olyan kulturális közeget értünk, amely magában foglalja az adott médiumot is.

2. 1. Létezés vagy létezések

Jelen dolgozat tárgyán kívül esik annak a filozófiai kérdésnek a mélyreható elemzése, hogy vajon lehet-e az emberi megismeréstől független valóságról beszélni, vagy pedig maga a fogalom feltételezi a szubjektumot, aki az érzékleteit, észleleteit kimondja, és ezáltal létrehozza azt a dolgot, amit világnak, valóságnak nevezünk (vö. Barthes 1979). Témánk szempontjából mégis megkerülhetetlen a kérdés, mit gondoljunk a televízión kívüli valóságnak, a televízióban megjelenő valóságnak, illetve a televízió közönségének a kapcsolatáról.

A kutatás háttereül szolgáló modell kialakítása során arra az ismeretelméleti álláspontra támaszkodtunk, amely szerint a világ csak közvetetten ismerhető meg: a nyelven, a kultúrán, kommunikációs aktusokon keresztül, tehát empirikus tapasztalat által, objektív módon nem (Glasersfeld 1995). E szerint az elmélet szerint a valóság megtapasztalása érzékszerveinktől, és értelmezési struktúráinktól függ. Ezek a rendszerek nem stabil és független, hanem ugyancsak változékony, komplex társadalmi konstrukciók (Gergen 1995). Osztjuk azt a nézetet, amely szerint az érzékszerveinkkel felfogható, körülöttünk lévő, összességükben „valóságnak" nevezett tartomány nem eleve létező sémák, hanem olyan jelzések (signal) sokasága, amelyek mindegyikét más dolgokkal összefüggésben, egységes jelrendszerekben (sign system) értelmezzük. Legátfogóbb jelrendszerünk, amely valamennyi jel értelmezésében részt vesz, a nyelv (Pléh 1996).

Mindezek alapján a televízióra nem úgy tekintünk, mint egy eszközre, ami átalakítja, leképezi, tükrözi a rajta kívül lévő világot, hanem mint olyan valóságtartományra, ami maga is a tudatilag konstruált világ része (Schlesinger 1978), avagy – az alábbiak szerint – maga is egyfajta valóság.

A környezetünket alkotó dolgokkal való kapcsolatunkat egyszerre értelmezhetjük úgy, mint egyetlen, folyamatosan változó valóságot, és úgy is, mint szakaszaiban egy-egy teljességet nyújtó valóságok láncolatát. Azért, hogy meggyőzőbben érvelhessünk egy olyan modell mellett, ami a televízióra úgy tekint, mint egyfajta valóságra, a televízión kívüli világnak is azt a jellegzetességét hangsúlyozzuk, hogy a különböző élethelyzetek egymástól jól megkülönböztethető „valóságokra" osztják az életünket.

Ezeket a szakaszokat vagy valóságokat nem a nagy egész töredékeinek tekintjük, hanem olyanoknak, mint amilyenek az egymás mellett létező szuverén államok: kisebbek, nagyobbak, de egymástól többé-kevésbé függetlenek és önállóak. Mi magunk mindegyikben otthon tudhatjuk magunkat, bármelyiknek lehetünk állampolgárai is. Ehhez azonban ismerni kell az adott tartományt, jól kell tudni a nyelvét és szokásait, és főleg azt, hogy a másik tartományéival ezeket ne tévesszük össze. Életünk során ezeket a tartományokat sorra járjuk. Bennük hosszabb-rövidebb időt letelepedve töltünk. Van, amelyiken csak átutazunk, másikba vissza-visszatérünk, miközben gondolkodásmódunkat, szokásainkat, nyelvhasználatunkat és elvárásainkat rendre hozzáigazítjuk az adott tartomány jellemzőihez.

Valóságainkat nem mindig lehet földrajzi értelemben meghatározható helyhez kötni, bár olykor jellemzőjük lehet bizonyos tevékenységek helyszíne. A lényeg, hogy mindegyik valóságunk karakteresen más nyelvezetet, viselkedés- és gondolkodáskultúrát vár el a benne létezőktől. Gondoljunk például arra, mennyire különbözőképpen létezünk (gondolkodunk, beszélünk, viselkedünk) egy szakmai konferencia előadójaként, és akkor, amikor gyermekeink (unokáink) játékában vagyunk partnerek. A létezés teljességét élhetjük meg mindkét valóságban, miközben magunkból alig valamit tudunk átcsempészni egyik tartományból a másikba. Ráadásul sokan vannak, akik egyik példaként hozott valóságban sem ismerősek, személyesen jellemző valóságaikban mégis éppúgy otthon érezhetik magukat, mint mi a magunkéiban.

Ezekhez a valóságtartományokhoz hasonló, önálló, saját nyelvi és kulturális rendszerrel rendelkező, a benne létezőtől jellegzetes gondolkodást és viselkedést, speciálisan jellemző aktivitást, és tájékozódási rutint feltételező tartománynak tekinthetjük a televíziós valóságot is (Barthes 1977; Mc Robbie 1984). Modellünk szerint éppúgy lehetséges benne és általa létezni, mint bármelyik más valóságunkban, hozzá vissza-visszatérve, vagy hosszú időre letelepedve benne. Bíró Yvette (1996:113) így fogalmazza meg ennek a valóságtartománynak a jellemzőit:

> Az elektronikus kép alternatív, másik világot teremtett, mely a nézőt s magába fogadja egy alig temporarizált térben. Ez a kép megszakított, és nélkülözi a közvetlen összefüggést, nem kivetítésként, hanem valamiféle szórt átvitelként érzékeljük. Mivel nem a tapasztalati valóságot, az empíriát teremti újjá, és nem a személyes szubjektivitást ábrázolja, egyfajta „metavilágnak" tekinthető, ahol az érzelmek és érzelmi értékek csupán magában a megjelenítésben objektivizálódnak. A vonatkoztatási rendszer nagyjában-egészében eltűnt. Baudrillard kifejezésével, csupán szimuláció, mely már nem utal sem-

milyen eredeti tárgyra, hanem egyfajta valóságfeletti realitást, „hiperrealitást” hoz létre.

Természetesen magával a televíziós valósággal kapcsolatban is felmerülhet a kérdés, hogy az egyes műfajok, vagy a különbözőképpen kategorizált nézői csoportok mentén meghatározhatóak-e a televízió valóságán belül további, egymástól jól megkülönböztethető valóságtartományok. Ezzel a kérdéssel azonban jelen esetben nem foglalkozunk, mivel a televízió világának oszthatósága nem érinti a kutatásunk fő témáját. A televízió által megteremtett sajátos realitás meghatározására ezért a következőkben egységesen a „televalóság”, a vele való kapcsolatra pedig a „telelétezés” fogalmakat fogjuk használni.

2. 2. A telelétezés természete

Az alábbiakban áttekintjük azokat a – kutatásunk szempontjából - lényeges jellemzőket, amelyek alapján a televíziós kultúrát egy sajátságos valóságformának tartjuk. Televalóság-modellünk sok szempontból gyökeresen eltér a televíziózással kapcsolatos általánosnak tekinthető (szülői, tanári, médiában jellemző) megközelítésektől, ezért azt átfogó módon, mutatjuk be.

Elméletünk szerint a televalóság az egyén számára mind biológiai mind társadalmi értelemben életszerű közegnek tekinthető. A televíziós és a televízión kívüli valóságaink sok hasonlóságot mutatnak a létezés elemi feltételeinek biztosításában éppúgy, mint a bennük-létezés módjában. Amikor a létezés valamilyen formáját vizsgáljuk, amikor azt nézzük, hogy valami „mennyire” valóságos, nehezen megkerülhető, hogy a létezés biológiai alapjait ne érintsük. A kognitív tudomány lételméleti kérdésekben nagyon nyitottnak bizonyul az evolúciós elméletek, a humánetológia, a szociobiológia tudományterületek eredményeivel szemben (Marr 1982).

James Gibson (1979) vizuális percepcióval kapcsolatos teóriájának kiindulópontja egyenesen Darwin evolúciótana, amely szerint a környezetből kivont információnak olyan viselkedéshez kell vezetnie, amely az élőlény életben maradását segíti. Ha egy élőlény gyakran mozdul el rossz irányba, nem megfelelő sebességgel vagy nem a megfelelő időben, akkor jelentős mértékben megnő annak a valószínűsége, hogy a szaporodásra alkalmas élettartama lecsökken, bekövetkezik a negatív kiválasztódás. Márpedig ha az adott élőlény pontatlan információkat szerez a környezetéből, képtelen lesz az „érdekei szerint” cselekedni, ami mind az egyed, mind a faj fennmaradásának esélyét rontja. Eszerint az érzékelés, az észlelés, a tanulás, és az emlékezés mikéntjének alapja az evolúciótanból ismert fajmegtartó szükségszerűség.

Hasonló szemlélet jellemző a kognitív pszichológia alapvetéseire építő konstruktív pedagógiának a tanulásról vallott nézeteire is (Nahalka 2002). A konstruktív pedagógia a tanulás során nyert ismereteknek nem a valóság szempontjából igaz vagy hamis voltát, hanem a „hasznosságát”, adaptivitását hangsúlyozza, mivel a valóság objektív megismerését nem tartja lehetségesnek.

A tájékozódás szempontjából adaptív, és többé-kevésbé tartós ismeretek megszerzésének két alapvető feltétele van. Az egyik az, hogy az adott környezet a benne létező számára elégséges támponttal szolgáljon ahhoz, hogy kiismerhető legyen. A másik pedig az, hogy az ember ezeket az ismereteket meg tudja, és meg is akarja szerezni. A követ-

kezőkben ennek a két feltételnek a szempontjából vizsgáljuk a televíziós létezést és a televalóságot.

2. 3. Miért könnyű létezni a televalóságban?

Valószínűleg természeti mivoltunkból fakad, hogy lehetőség szerint kerüljük azokat a valóságtartományokat, amelyekben nem vagyunk képesek egy megbízható belső kép (kognitív térkép) megkonstruálására, más szóval, amelyeket nem vagyunk képesek megnyugtatóan megismerni, amelyekben rosszul tájékozódunk, és amelyek a számunkra ismeretlen fenyegetést tartalmazhatnak (Fodor és Pylyshyn 1981).

Szociális, illetve társadalmi lényekként ez a tájékozódás igény természetesen nemcsak a környezet állapotának fizikai jellemzőire vonatkozik. Ahhoz, hogy a valóságaink hosszú távon élhetőek legyenek a számunkra, a társadalmi szabály-, szokás-, illemrendszereknek, a társas viszonyoknak is kiismerhetőeknek kell lenniük. Ez a percepciós folyamatok szintjén azt jelenti, hogy nő a biztonság- és komfortérzetünk, ha a környezetünkben olyan dolgok (tárgyak, személyek, viszonyok, jelenségek) is találhatóak, amelyek a kontextusból eredő elvárásainknak megfelelnek, és amelyek észlelése ezáltal nem feltételezi a teljes megismerő apparátust, hanem az előzetes tudásra (prior knowledge) épülve, nagyrészt „felülről lefelé" irányul (Ellis és Beattie 1986). A következőkben ezeket a dolgokat „tájékozódási vagy viszonyítási pontoknak" fogjuk nevezni. A környezeti és társadalmi valóságok kiismerhetősége a tájékozódási pontok észlelését megkönnyítő kognitív rutinok meglétén kívül a tájékozódási pontok állandóságának, vagy követhető mértékű változásának a függvénye.

2. 3. 1. A telelétezés térszemlélete

A televalóságban igen nagy számú és rendkívül sokféle tájékozódási pont segít abban, hogy a benne létező ne tévedjen el, biztonságban érezhesse magát. A nyomtatott és elektronikus műsorújságok már eleve egy megbízható térképet biztosítanak a számunkra. Maga a televízió-műsor pedig lényegében nem más, mint a televalóság kiismeréséhez nélkülözhetetlen vonatkoztatási pontok sűrű szövedéke.

A telelétezés során a legelemibb tájékozódást segítő rendszer maga a televíziós struktúra: a műsorok logikus egymásutánja, és a csatornák egymásmellettisége, a szigorúan szekvenciális szerkesztési gyakorlat, a műfajokra együtt, és külön-külön is jellemző verbális és vizuális nyelvhasználat (Almási 1996). A tájékozódási pontok következő szintje az egyes műsortípusok gyakori megjelenésében (pl. szignál, csatornaazonosító, reklám), formai és tartalmi redundanciájában (pl. szappanopera, híradó, kvízjáték, valóságshow, sportközvetítés), illetve intenzív reklámozásában (pl. játékfilm, show-műsor) jelenik meg. Végül a néző tájékozódását segítő támpontok egész rendszerét figyelhetjük meg egy-egy műsor szerkezetében is: pl. egyszerűbbtől a nehezebb kérdésekig egy kvízjátékban; nagytotál stúdiótértől a bemondók közelijéig egy hírműsorban, egymással összefüggő, egymásból következő események láncolatának bemutatása egy játékfilmben, stb.

Köznapi valóságainkban a tájékozódást lehetővé tévő elemek (tárgyak, terek, személyek, események stb.) észlelése, értelmezése, tanulása, memorizálása aktív és időigényes folyamat. A tájékozódás érdekében lényeges, hogy újra meg újra megtapasztaljuk, felismerjük, megéljük ezeket. A már ismert tájékozódási pontokkal való ismételt talál-

kozás nem úgy jelentkezik, mint az információszerzés hatásfokát rontó redundancia, hanem mint az adott valóságtartományban való létezés biztonságát szavatoló állandóság. Ennek a beavatottság- avagy biztonságérzésnek az igénye áll annak a hátterében is, amikor például a kisgyermek szívesen hallgatja végig újra meg újra ugyanazt a mesét, vagy, amikor mi magunk is örömünket leljük abban, ha a „kedvenc" írással, filmmel, zeneművel stb. ismételten találkozunk.

A televalóságban létezőnek hasonló elvárásai vannak a telelétezés biztonságosságával szemben. Az otthonosság érzésének megszerzése érdekében itt is meg kell tanulni, sőt, időről időre újra kell tanulni a televalóság tájékozódási pontjait. Éppen ezért nem fogadhatjuk el azt a gyakran hallható álláspontot, amely szerint a tévézés egy „magától értetődő" tevékenység. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy már maga a mozgóképes absztrakció is egy bonyolult vizuális nyelvi rendszer, amit éppúgy el kell sajátítania annak, aki érteni akarja, mint bármilyen más nyelvet. Azt a felismerést, hogy a televíziós tartalmak értelmezése nem „automatikus", hanem tanuláshoz kötött, meggyőzően alátámasztják a mozgókép elterjedésének korai szakaszát idéző visszaemlékezések is. Luis Buñuel (1989:34) írja az 1910-es évekről:

> A filmművészet olyan új formában mondta el a történeteket, olyan szokatlanul, hogy a közönség legnagyobb része alig értette, hogy mi történik a vásznon, hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz az események, amikor más és más volt a díszlet. Aztán észrevétlenül hozzászoktunk a film nyelvéhez, a vágáshoz, az egymás után vagy egymás mellett zajló cselekmények láncolatához, sőt az időjátékhoz is. De akkoriban a közönség még alig-alig értette ezt az új nyelvet.

A mozgóképes nyelv megismerésén túl a televíziónézőtől az igazán sok időt, és sok tanulást az kívánja, hogy megszerezze, és szinten tartsa azt a rutint, ami ahhoz szükséges, hogy a folyamatosan változó televalóságban kiismerje magát. A televízió nem térben, hanem időben kiterjedt valóságtartomány, aminek „bejárása", megtapasztalása szükségszerűen időigényes folyamat. A jellemzően térbeli valóságaink kiismerése a tájékozódási pontok rendszeres, és általában egyre rövidebb ideig tartó azonosításának az eredménye. Hasonlóan redundáns az a folyamat, ahogyan a televalóság tájékozódási pontjait észleljük. Mivel azonban ezek jelenléte, illetve egymáshoz való viszonya mindig valamilyen időtartammal rendelkezik, a felismerésükre szánt idő – bár azonosításuk egyre gyorsabb – mégis állandó. Álláspontunk szerint a televalóságnak ez a sajátossága nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy – tájékozódási ponttól tájékozódási pontig lépegetve – sokan olyan hosszú időn keresztül „ottragadnak" a képernyő előtt.

> A találomra egymás mellé került politikai, sporthírek, a kül- és belföldi tudósítások egymásba folynak, vagy még inkább váratlanul alantas, össznépi szórakoztató műsorokba, revüelőadásokba csapnak át, önkényes beszélgetésekbe híres emberekkel, de főképpen játékokba, mindenféle-fajta játékokba, zenei rejtvényektől népszerű emberek fényképének azonosításáig, adathalmazok sietős felsorolását követelő teljesítményekig, melyek során a versenyzők tehetetlenül, öntudatlanul hullanak, mint a bábuk (…) egy idő után a nézőnek már csak a szeme veszi tudomásul azt, ami előtte zajlik, a látnivaló a szemet csiklandozza már csak; máshová, az érzésekig, az értelemig nem jut

el a műsor, így aztán nem öt órát, hanem öt napot, öt évet is el lehetne tölteni a készülékek előtt (Fellini 1988:205).

Fellini indulatos észrevétele még az „őstévé" (Eco 1992:76) időszakában született. A televízió távirányítójával szimbolizálható „neotévé" (uo.) valósága újabb dimenzióval bővült. A fent említett „lépegetés" itt már nemcsak az időben egymás után, hanem az egymással párhuzamosan létező viszonyítási pontok feltérképezésének és bejárásának a gyakorlatát is jelenti.

A tájékozódás lehetőségének egyik fő feltétele – mint láttuk - a tárgyi és a társadalmi környezet viszonyainak, azaz a tájékozódási pontok állandóságának, vagy követhető mértékű változásának a függvénye. Ezek az állandóságok és változások azonban nem függetlenek a bennük létezők elvárásaitól és viselkedésétől, hiszen a környezettel kialakított kölcsönhatás során folyamatosan új, vagy módosult tájékozódási pontok jönnek létre (az állatok szagjelzésétől a lakásunkat otthonossá tevő, ismerős tárgyakig nagyon sok példára gondolhatunk). Ekképpen nemcsak abban figyelhetők meg evolúciós jellegű folyamatok, ahogyan az élőlények a környezetükhöz csiszolódnak, hanem abban is, ahogy a környezetben szükségszerűen létrejönnek e kölcsönhatás eredményezte változások (Csányi 1988). Az élőlények jelenléte a világban a szó szoros és átvitt értelmében is nyomot hagy.

A valóságok létezésre alkalmas volta ezek szerint nemcsak azon múlik, hogy az adott valóság kiismerhető legyen, hanem azon is, hogy egyes tájékozódási pontok módosíthatóak legyenek. A televalóság ennek a feltételnek is messzemenően eleget tesz, amikor a benne létezők szokásaira, igényeire, „létszükségleteire", és ezek változásaira válaszol (Hall 1981). Ez főként akaratlan módon történik, azokon a személyeken keresztül, akik a műsorok szerkesztése, készítése közben, még ha akarnák, sem tudnák magukat függetleníteni attól, hogy mindannyian egy állandó változásokkal jellemzett konkrét társadalom tagjai. A televalóságot jellemző tájékozódási pontok milyenségében és eloszlásában létrejövő változásokat – jóval kérdésesebb mértékben - tudatos program is befolyásolja. A műsorok nézettségének, és tetszési indexének állandó ellenőrzése, vagy a „betelefonálós műsorok" egyre növekvő száma arra engednek következtetni, hogy a televalóság tájékozódási pontjainak módosításában a rendszer számol a benne létezők igényeivel és közreműködésével is.

Természetesen nem könnyű egyértelmű különbséget tenni a már korábban létező közfelfogás figyelembevételének, illetve az új közönségigény megteremtésének a szándéka között akkor, amikor a nézőknek általában csak arra van lehetőségük, hogy a meglévő, vagy tervezett viszonyítási pontokról (műsorok, témák, szereplők stb.) fejtsék ki az álláspontjukat. Ezzel együtt azonban kétségtelen, hogy a közvélemény kutatás eredményei és az egyes műsorok nézettségi adatai – ezáltal maguk a televalóságban élők - hatást gyakorolnak a televalóság képének alakulására.

2. 3. 2. A telelétezés időszemlélete

A tájékozódási, vonatkoztatási pontok nagy száma, és megbízható állandósága mellett a telelétezés életszerűségének másik biztosítéka a televalóság időszemlélete. A tájékozódás ideális környezeti feltételeinek megléte, és a televalóságban létezők számára nyújtott életszerű időkezelés összefüggő, egymásból következő jellemzők.

Miközben a valóságainkban található viszonyítási pontok segítik a tájékozódást, percepciójuk egy különleges idődimenziót is meghatároz. Ha testi valóságunkat, mozdulatainkat, fizikailag megragadható mivoltunkat tekintjük a folyamatos, Petőfi szavaival „állni látszó" jelenidőnek, akkor a környezet tájékozódási pontjaira koncentráló mentális rendszerünk mindig a jelen „előtt" jár (Brunson 1986). Annak érdekében ugyanis, hogy a felismeréshez kevés input, (pl. töredékes, vagy rövid ideig tartó információ) is elégséges legyen, tehát ne kelljen állandóan az alulról felfelé irányuló teljes megismerő mechanizmust mozgósítani, előzetes tudásunknak elvárásokat kell megfogalmaznia a tájékozódási pontjainkkal szemben.

Az ismert vonatkoztatási pontokból álló kontextusban megvalósuló percepció viszonylagos könnyedségét, az ún. „felsőbbrendűségi hatást" számos kutatás igazolta (pl. Cattell 1886). Az észlelés „hatékonyságával" általában az is együtt jár, hogy szívesen létezünk azokban a valóságokban (kontextusokban), ahol a percepció megbízhatóságát nem az észlelés alapossága, hanem az előzetes tudáson alapuló hipotézis-alkotás pontossága jelenti. Tudatunk „szereti", ha megelőzhet minket.

A televalóság minden más valóságnál karakteresebb módon kínálja az egy lépéssel a jelen előtt járó idődimenzió megélésének lehetőségét. A televalóság jellemző idősíkja nem a „folyamatos van", avagy – Susan Langer meghatározásával - a „végtelen most" (idézi Bíró 1996:112) hanem a sokkal csiklandóbb, kényelmesebb és biztonságosabb „folyamatos mindjárt jön". Ez a különös idősík olyannyira jellemzője a televíziózásnak, hogy magát a televalóság fogalmát is általa definiálhatjuk: a telelétezés közben azt tekintjük valóságosnak, amiről – részben vagy egészben - a telelétezés során már korábban tudomást szereztünk.

2. 3. 2. 1. A gyorsulni látszó idő

A nézők előzetes informálását a műsorok gyakori ismétlésével elérő televíziós műsorok egyik jellemzője, hogy az adott műsor típust ritkán nézők számára azok tempója egyre gyorsabbá, követhetetlenebbé válik.

A naponta, sőt, általában naponta többször is sugárzott képsorok újbóli megtekintése a televalóságban létezőknek olyan szükséglete és gyakorlata, amely – mint láttuk - a televalóság percepciójához nélkülözhetetlen kognitív rutint eredményezi a számukra. Az előzetesen már megismert, és az újranézés során tájékozódási pontként használt képsorok egyrészt fontosak a hipotézisek felállításában és visszaigazolásában, másrészt viszont megszokottá, érdektelenné, unalmassá is válhatnak (Feuer 1983). A telelétezés vonatkozási pontjai ezért csak annyi ideig lehetnek a képernyőn, ameddig az átlagnéző felismeri és azonosítja azokat, különben elfogy a türelme, és másik csatornára kapcsol.

A vágások gyakoriságának megnövekedése, és az egyre dinamikusabb kamerahasználat következtében a televalóság mind gyorsabb tempója természetesen csak azok számára zavaró, akik a televalóságban, vagy annak bizonyos szegmensében nem járatosak (Raymond 1974). Jól példázzák ezt a jelenséget azok a különbségek, amelyek a könnyűzenei televíziós csatornákon látható video-klipek egyre nagyobb iramú képeinek korosztályonként eltérő hatékonyságú észlelésében tapasztalhatóak.

Ezeknek a televízió csatornáknak a műsorait elsősorban a tizenéves fiatalok nézik, az ő számuka általában semmiféle problémát nem okoz, hogy akár a leggyorsabb ritmusú klipek „képömlését" (Almási 1993:32) is élvezzék, és snittről snittre ismerjék.

Sokan még egyéb szellemi tevékenységet is képesek végezni eközben (pl. leckeírás). Ugyanezek a képsorok viszont idegesítően értelmezhetetlen, minden rendszert nélkülöző zűrzavarnak tűnhetnek a csatornát csak elvétve néző idősebb korosztály tagjai (pl. szülő vagy tanár) számára. Ők – előzetes ismeretek híján – nem lehetnek képesek arra, hogy előtte járjanak a klip eseményeinek, és ezért az egyes beállításokat „nehézkes módon", külön-külön próbálják észlelni és értelmezni.

2. 3. 2. 2. Műfajok, példák

A televalóság folyamatosan a jelen előtt járó időszemléletének az elemzésére szinte valamennyi népszerű televíziós műfajt alkalmazhatjuk példaként. Most két jellemző műsortípust vizsgáljunk meg részletesebben ebből a szempontból: a szappanoperát és a híradót.

A szappanopera

A szappanoperát, más szóval a folytatásos teleregényt a médiaszakértők nagy része a legjellemzőbb, leginkább „televíziószerű" műfajnak tartja (pl. Antalóczy 2001). A műfajra jellemző témaválasztás, nyelvhasználat, és főként a dramaturgia közvetlen előzményét részben az amerikai kereskedelmi rádiókban a harmincas években feltűnő folytatásos történetek (Newcomb és Hirsch 1984), részben pedig az egyazon kaptafára készülő ponyvaregény és képregény sorozatok jelentik.

A szappanoperát szoros rokoni szálak kötik a – jóval kevésbé televíziószerű - játékfilm műfajához is, különösen, ami annak a nagy amerikai filmgyárak által kanonizált történetmesélési, dramaturgiai gyakorlatát illeti (Bordwell 1985). Ennek a „hollywoodi dramaturgiai" gyakorlatnak a lényegét Alfred Hitchcock (idézi Truffaut 1996:43) a következőképpen szemléltette:

> Vegyünk egy példát, mondjuk egy kíváncsi emberét, aki bemegy valakinek a szobájába, és elkezd kutatni a fiókokban. Most megmutatjuk a házigazdát, épp jön fel a lépcsőn. Aztán visszatérünk a kutakodó figurához, és ekkor a közönség legszívesebben így kiáltana: „Vigyázz, jönnek fel a lépcsőn!" (…) A néző mindig előszeretettel próbálja kitalálni a későbbi fejleményeket, a néző szereti tudni, hogy mi fog történni a következő pillanatban. Mármost nem csupán számolni kell ezzel, arra van szükség, hogy mi vegyük át a vezetést, hogy mi irányítsuk a néző gondolatait. (…) A nézőt jól meg kell dolgozni, alaposan el kell szédíteni, hogy a lehető legtávolabb kerüljön mindattól, ami majd történni fog a mozivásznon.

A szappanoperák csekély számú, vissza-visszatérő sablonos eseményének és sablonos viszonyának az észlelésében a néző gyönyörűségének eredete hasonló a játékfilmnéző intellektuális, „rejtvényfejtő" öröméhez, attól azonban egy lényeges ponton mégis eltér. Az epizódról epizódra megoldatlan, vagy eleve megoldhatatlan konfliktusokra épülő szappanopera-sorozat nézése során szerzett kognitív rutinokat ugyanis a néző tökéletes biztonsággal tudja alkalmazni akkor, amikor hipotéziseket fogalmaz meg a szereplők viselkedésével, a cselekmény menetével, vagy a párbeszédek alakulásával kapcsolatban (Tulloch-Moran 1986). Itt nem állhat elő a játékfilmek, vagy különösen a krimik nézése közben olyan gyakori kognitív disszonancia.

A szappanoperák készítőit nem az motiválja, hogy kihasználják, „kijátsszák" a nézők előzetes tudásából eredő elvárásokat, hanem, hogy azoknak maradéktalanul megfeleljenek (Branigan 1986). Ez a gyakorlat azt eredményezi, hogy, legyen bár a néző különösebb intellektuális, vagy kombinációs képességek híján, akkor sem tévedhet, illetve akkor sem tévedhet el, ha – miközben a képernyőn folyó eseményeket nézi – gondolatban már jóval azok előtt tart (Brunsdon 1986).

> Az egyes jelenetek és minden egyes epizód egy-egy szereplő arcának kitartott bemutatásával zárul, egy-egy tekintetet, egy-egy furcsa arckifejezést lehet hosszan látni, ami mintegy hipnózisszerűen arra készteti a nézőt, hogy előrevetítse, találgassa, mérlegelje a folytatást. (…) A véges típusú sorozatot a tévénéző túléli, a végtelen sorozat a tévénézőt éli túl. Úgy is lehet mondani, hogy a véges sorozat szerkezete a halált, a végtelen pedig az életet utánozza. A szappanoperában nem a cselekmény a lényeg, hanem maga az idő. Pontosabban, hogy mi az idő: az individuális élet ideje, mely a születéstől a biztos vég felé tart, vagy a végtelen lét, mely szüntelen újabb és újabb életet teremt az egyén léte fölött? (…) A szappanoperában a történet nem más mint az idő formája (Bóna 1993:51).

Az előzetes tudás megszerzése, avagy – a televízió oldaláról tekintve – a néző előzetes informálása a jellemzően televíziós műfajok alapvető sajátja. Ez – mint a tájékozódási pontok rendszerének felépítéséről korábban írtuk – a televalóság egész rendszerére jellemző, annak mintegy a lényege. A szappanoperák nézése során megszerezhető „belső használatra" szolgáló ismeretekhez hasonlóakat kínálnak például a vetélkedők, természetfilmek, valóság-showk vagy a sportközvetítések. A nézők „műsoron kívüli" előzetes informálásának a másik jellegzetes módja bizonyos műsorok, vagy műsorrészek beharangozása, promotálása, vagy pedig a gyakori ismétlés. A promóció elmaradhatatlan kísérője például a játékfilmeknek és a showknak, a többszöri bemutatás mint műfaji sajátosság jellemzi a reklámokat, a zenei klipeket és a hírműsorokat.

A híradó

Azok a médiakutatók, akik – kedvelvén a paradoxonokat – a szappanoperát a leginkább valóságos televíziós műfajnak tartják, gyakorta hangoztatják, hogy a leginkább „fiktív" (azaz a televízión kívüli valóság bemutatásában legkevésbé megbízható) televízióműsorok a híradók (Postman 1985, Tillmann 1993). Abban a tekintetben természetesen igazuk van, hogy a televíziós műfajok közül a híradókban érhető tetten a leginkább ellentmondás a műsornak a szó hétköznapi értelmében vett „valódisága", és vállalt programja között. Hiszen a hírműsorok aligha képesek valódibb képet adni a televalóságon kívül megélhető valóságokról (Jenei 2001), mint a televízióban látható egyéb műsorok. Ezért a híradó lényegéhez tartozik annak hangoztatása, hogy amit tesz, az a tényekről szóló objektív tájékoztatás.

A televalóság szempontjából ugyanakkor a híradók rendkívül reális, vagyis igazán televíziószerű műsorok (Hartley 1982). Nézettségük olyan nagy, hogy önálló tematikus tévécsatornák teljes műsorhosszát képesek kitölteni (pl. CNN, BBC, Hír TV).

Álláspontunk szerint ennek a népszerűségnek elsődleges forrása ugyanaz, mint akár a szappanoperáknak, akár más jellemző televíziós műsoroknak.

A híradók nézése közben a közönség nagyrészt olyan tájékozódási pontokkal (helyszínekkel, nevekkel, eseményekkel stb.) találkozik, amelyeket, vagy amelyekhez nagyon hasonlókat a televízióból már előzőleg megismert, és amelyek nagy részét a műsor nézése közben jó előre prognosztizálni tudja. A korábban részletezett „folyamatos mindjárt jön" idődimenzió mint a televíziós valóságosság ismérve, a hírműsoroknak is elsődlegesen jellemző sajátja. A hírek nagy része csak a híradók folyamatában értelmezhető (Eldridge 1993). Egy addig nem ismert hírt egyetlen egyszer, pusztán a tájékozódás kedvéért éppúgy értelmetlen, a televalóság szempontjából „képtelen" dolog megnézni, mint egyetlen Dallas epizódot.

Miközben számosan órákat, napokat, heteket töltenek azzal, hogy a legkülönbözőbb csatornákon keresztül „tájékozódjanak a világ eseményeiről", lényegében nem tesznek egyebet, mint annak érdekében, hogy egyre tájékozottabbak legyenek a híradók eseményeiről, morzsányi újdonságokkal bővítgetve újra- meg újranéznek valamit, amit korábban már láttak. Ezáltal újra meg újra megteremtik, sőt, folyamatosan megelőlegezik a maguk számára a hírek nézése során megélt korábbi élményeiket: örömöt, elkeseredést, felháborodást, lelkesedést, és mindenek előtt az egyre növekvő jólértesültség, azaz a televalóságban szerzett „helyismeret" mámorát.

> A hírműsorokat és a szórakoztató műsorokat rokoni szálak kötik össze (…) A tudósítás és a tények kapcsolata egyre kevesebbet számít, a tudósítói folyamat igazságának és a nézői befogadás élményének kapcsolata viszont annál többet. A szórakoztató műsorokban (és hatásukra a „tiszta" hírműsorok újabb jelenségeiben) egyre kevésbé fontos, hogy a televízió igazat mond-e, egyre fontosabb viszont, hogy ő maga igazi legyen, valóban a nézőhöz szóljon és a néző közreműködését élvezze (Eco 1992:90).

A jelenségben rejlő – továbbgondolásra érdemes - ellentmondás az olyan váratlan események (médiatörténeti jelentőségű) televíziós közvetítése alkalmával válik nyilvánvalóvá, mint amilyen például az 1989-es romániai forradalomként ismert politikai eseményé volt. A forradalmárok által birtokba vett televízió hosszú ideig nem adott egyéb műsort, mint a néző idejével szinkronban sugárzott egyetlen fix kameraképet. A hírolvasó bemondó szerepében különös, soha nem látott karakterek váltogatták egymást a kamera előtt. Zilált, borostás, rosszul öltözött alakok, akiknek valami fontos közlendőjük volt, hol az események alakulását, hol pedig a lakosság mozgósítását illetően. Hírnökök érkeztek, olykor fegyveresek, néha valaki benyúlt a képbe, és papírokat adott át a hírolvasónak, egyesek elsírták magukat, mások kurjongattak, vagy pisszegtek.

Sem a képernyőn megjelenő személyek, sem a műsor szerkesztésének módja, pontosabban annak hiánya nem emlékeztetett a televíziós valóságban megszokottakra, ezért a nézőnek fogalma sem volt, hogy a következő pillanatban mire számíthat. És miközben minden hátborzongatóan valóságos volt, a televízió előtt ülve az egész mégis mindaddig hihetetlennek, érthetetlennek és irreálisnak tűnt, amíg az események előrehaladtával a beolvasott hírek, és a bejátszott tudósítások nem kezdtek egyre gyakrabban ismétlődni, és ezáltal egyre ismerősebbé válni. Mire a Ceauşescu házaspár kivégzését illusztráló (rettenetes tartalmú és képminőségű) bejátszást több tucatszorra is végignéz-

hettük, minden újra megszokottá, biztonságossá és reálissá vált. „Minden a helyére került”, azaz mi magunk újra a helyünkre kerültünk. A káosz még csak ezután tetőzött a romániai városokban és falvakban, de a híradók és nézőik már urai voltak a helyzetnek. A televalóság szintjén a rend helyreállt.

2. 4. Miért jó létezni a televalóságban?

Az előzőekben azt vizsgáltuk, milyen feltételeket kínál a televalóság ahhoz, hogy a nézőnek lehetősége legyen a benne való létezésre. Ebben a fejezetben azt tekintjük át, hogy milyen képességek és motivációk jellemzik a nézőt abban, hogy szívesen időzzön a televalóságban.

A valóságaink megtapasztalásának kettős feltételrendszere, azaz a tájékozódáshoz szükséges fogódzóknak, illetve a megismerő személy képességeinek és motiváltságának a megléte természetesen nem választható élesen külön egymástól. A tájékozódási pontokkal jól ellátott valóság elsősorban éppen azáltal válik vonzóvá, megismerésre érdemessé, hogy kiismerhető és biztonságos, ugyanakkor érdekes és csábító.

Mint azt az előző fejezetben állítottuk, a kellőképpen biztonságos, ingergazdag és kiismerhető valóságainkban szívesebben létezünk, mint azokban, amelyekre nem ezek a tulajdonságok jellemzőek. Éppen ezeknek a feltételeknek a megléte biztosítja a televalóság életszerűségét. Összevetve egyéb valóságainkkal, azt látjuk, hogy bizonyos tekintetben mind a biztonság, mind az érdekesség, mind a kiismerhetőség szempontjából sokak számára a televalóság a létezés leginkább kívánatos terepe. Ez a megállapítás a televízión kívüli valóságok, például az iskola, munkahely, család élhető mivoltáról, biztonságosságáról és kiismerhetőségéről is általános kritikát fogalmaz meg. Egyes kutatók a televalóság vonzó voltát egyenesen a médiavalóságokon kívüli, „igazi” interakciók előli meneküléssel magyarázzák (Morley 1986).

A téma koncentrálásának érdekében a nem televíziós valóságtartományoknak a bennük létezők számára nyújtott „létfeltételeivel”, azok elégséges vagy elégtelen voltával a következőkben átfogóan nem foglalkozunk. Mindazonáltal jelezzük, hogy lehetségesnek tartunk a későbbiekben egy olyan elemzést, amely a televalóság (vagy más médiumvalóság), és egyes konkrét médián kívüli valóságtartományok életszerűségét hasonlítja össze a valóságok kiismerhetősége, és a bennük létezők elvárása, képessége és motiváltsága viszonyában.

2. 4. 1. Igények és azok beteljesülése a televalóságban

A következőkben a telelétezés életszerűségét igyekszünk igazolni a televalóságban élők különféle motivációinak beteljesülése alapján. A motivációk rendszerének alapjául az emberi szükségletek többszintes hierarchiát tekintjük, amelyet a hatásvizsgálatok történetét bemutató fejezetben már említettünk (Maslow 1954). Eszerint az emberi szükségletek egymással alá-fölérendelt viszonyban álló, többszintes hierarchiában írhatók le az egyszerű biológiai szükségletektől az összetett társadalmi indítékokig. Az egyén mindaddig nem motivált egy magasabb szinten lévő szükséglet kielégítésére, amíg az alacsonyabb szintekhez tartozó igények valamelyike kielégítetlen. Álláspontunk szerint Maslow piramisában a legelemibbnek tekintett, fiziológiai, és a legmagasabb szinten megjelenített, önmegvalósítási szükségleteken kívül a televalóság nagymértékben képes kielégíteni a benne létezők szükségleteit.

A leglényegesebb motivációk Maslow rendszerezése szerint: igény a biztonságra, a kötődésre (valahová tartozásra), a megbecsülésre, a tudás, az ismeretek birtoklására valamint a széppel, a művészivel való találkozásra.

Igény a biztonságra

A fizikai védettség, a veszélynélküliség keresésének vagy megteremtésének a szükséglete biológiai eredetet sejtető alapmotívum. A modern társadalmakban élők többsége számára ez a motívum nemcsak az élet elleni támadás kockázatának minimalizálásaként, hanem, és elsősorban a különböző egzisztenciális fenyegetettségek csökkentésének igényeként jelentkezik.

Az egyént érő verbális támadásokkal, intoleranciával, kirekesztéssel, vagy más egzisztenciális fenyegetettséggel szembeni leghatékonyabb és legáltalánosabb védekezésforma az, amikor valaki „beilleszkedik" az adott társadalmi valóságba. Magára nézve is érvényesnek tekinti annak szokás-, gondolkodás- és értékrendszerét, nem „lóg ki" a sorból, nem nyújt „támadási felületet". A beilleszkedésnek ezek a szinonimái rokon attitűdöt jelölnek a mimikrivel, az állatvilágban általánosan használatos védekezési technikával, amikor az egyed fizikai valóságában (szín, mintázat, forma stb.) hozzáidomul a környezetéhez. Ennek a védekezési módnak azonban van egy alapvető környezeti feltétele is: az élőhely fizikai jellemzőinek állandósága, vagy kiismerhető mértékű változása.

A társadalmi beilleszkedés hatékonysága szempontjából ugyancsak szükséges, hogy a környezet szabályai, elvárásai állandóak, vagy következetesen változók, az egyén számára követhetőek legyenek. Ezeknek a kritériumoknak napjaink társadalmi közegei (munkahely, család, iskola stb.) azonban gyakorta nem tesznek eleget, ami a benne létezők egy része számára bizonytalanság, fenyegetettség érzését keltheti (Honneth 1997). Az előző fejezetben amellett érveltünk, hogy a televalóság olyan társadalmi közeg, amely a biztonságosság fent részletezett feltételeinek a legmesszebbmenőkig eleget tesz, hiszen a benne létezők számára könnyen kiismerhető, váratlan meglepetésektől, fenyegető bizonytalanságtól mentes.

A televíziókészülék sok családban folyamatosan be van kapcsolva. A készülék jószerével átveszi a régi korok családi tűzhelyének, vagy házi oltárának a helyét és szerepét (S. Nagy 2003), időben és térben is szervezve a család tagjainak a biztonságos, zárt ajtók mögött töltött teljes éber állapotát. A KSH vizsgálatai szerint a televíziónézésre fordított idő hazánkban a nemzetközi adatokhoz képest is igen magas. A 80-as évekre a tévézés több társadalmi csoportban a szabadidő eltöltésének elsődleges formájává vált (Falussy 1997). A felnőtt lakosság körében a tévénézésre fordított idő 1993 és 1996 között tovább növekedett, a napi átlagos 2 és fél óráról 3 és fél órára (Angelusz – Tardos 1998). Általában maga a televíziókészülék a lakás kitüntetett pontjára kerül, olyan helyre, ahol a kényelmes és zavartalan televíziózás a leginkább megvalósítható. A programszerű televíziónézés ezzel a különleges létezésmódjával is hozzájárul, hogy a televalóságban résztvevő észrevétlen, és fizikai értelemben megközelíthetetlen maradjon a tágabb környezete számára (Silverstone 1999). Ez a kiváltságos helyzet akkor is védi a nézőt, ha a televalóságnak olyan területére téved, ahol még rosszul tájékozódik, ahol még nem érzi magát biztonságban.

Igény a kötődésre

A kötődésre irányuló szükséglet beteljesülésének feltételei részben megegyeznek azokkal a kritériumokkal, amelyek a biztonságkeresés igényének kielégítéséhez szükségesek. Fontos, hogy a biztonságot nyújtó közeg, és a kötődés tárgya is kiismerhető, lényeges ulajdonságaiban állandó legyen. A kötődést, ragaszkodást célzó szükséglet meghatározásában a „köt", „ragaszt" fogalmak is azt sugallják, hogy annak, amire ez az igény irányul, megrendíthetetlenül stabilnak kell lennie, vagy legalábbis annak kell tűnnie az egyén számára. A televalóság - mint azt korábban részletesen elemeztük – a valahová tartozás igényének megfelelő, állandó és stabil vonatkoztatási rendszernek tekinthető, valóságosságának egyik fő ismérve éppen tartalmi és formai állandóságában áll. A benne megjelenő események és szereplők redundáns volta folyamatosan biztosítja az azonosulás, a kötődés lehetőségét.

A kötődés tárgya a televalóságban egy-egy esemény, személy vagy dolog, tágabb értelemben maga a telelétezés közege, amely elsősorban azért vonzó sokak számára, hogy – Tamási Áron szavaival – „valahol otthon" legyenek a világban. A televalósághoz ragaszkodó tömegek kötődés motivációjához kapcsolódóan szándékosan idézzük éppen annak a regényalaknak az életprogramját, aki legerősebb kötődését egy technikai civilizációtól érintetlen valóságtartományban ismeri fel. Ábel számára a Hargita, hasonlóan sokak televalóság-otthonához, elsősorban nem azért válik kitüntetett közeggé, mert olyannyira érdekes, hasznos vagy értékes, hanem azért, mert minden pillanatában, még fenyegető, kegyetlen vagy eseménynélküli állapotában is megnyugtatóan ismerős és állandó.

A televalóság a benne létezők kötődés igényét nemcsak azzal képes kigelégíteni, hogy kiismerhető eseményeivel, tárgyaival, szereplőivel jellemezhető sajátosan otthonos közeget teremt, hanem azzal is, hogy a benne létezők egy egyszerre látens, egyszerre nagyon is létező, harmonikus emberi közösséget hoznak létre (Grossberg 1987). A televalóság megélésének, megismerésének módja és hatékonysága nem függ a társadalmi pozícióktól és hierarchiától, nem függ az egyén életkörülményeitől, korától vagy egészségi állapotától. A televalóságban létezők mindegyikének hasonló tájékozódási képességekkel, helyismerettel, azaz telelétezés-rutinnal kell rendelkeznie, ha a televalóságon kívüli létezéseik közege, gyakorlata, „minősége" egyénenként mégoly eltérő is (Hartley 1996). A televalóságban mindenki részt vehet, és egyéni teljesítménye szerint „boldogulhat".

> Az elektronikus média a világ bármelyik pontjára azonos időpillanatban tudja közvetíteni a legszélesebb értelemben vett „emberiség" részére ugyanazt a végtelen fikciót, mely ezáltal a legkülönbözőbb kultúrában élő emberek hétköznapjaiba épül be közös realitásként. A különböző kultúrákban megélt idő nem halad egymással párhuzamosan. Csak a végtelen tévésorozatok által találkoznak egymással. A legkülönbözőbb időben és térben mindenki ugyanabban a Dallasban van. (Bóna 1993:50)

A televalóság otthonosságig kiismerhető közege, és a benne létezők teremtette emberi közösség csábító volta mellett a telelétezés sokak számára azért is vonzó, mert a kötődés szükséglete a televalóság egyes szegmenseiben is kielégülhet. A „valahová

tartozás"-igény a televalóságban létezés általános szükségletén túl konkrét műsorokkal, személyekkel vagy tárgyakkal kapcsolatban is folyamatosan megnyilvánul. Kedvenccé válhat szinte bármi, ami, vagy aki a képernyőn rendszeresen megjelenik: műsorvezető, reklámszlogen, stúdióháttér, futballcsapat, énekes vagy politikus.

Igény a megbecsülésre

Mindannyiunknak szüksége van arra, hogy a teljesítményeit, a belső értékeit, legvégső soron magát a létezését a környezete elismerje, megbecsülje, illetve arra, hogy képesek legyünk saját magunkat is elfogadni, megbecsülni. A pozitív visszajelzések szükségesek az élet minden területén, ezek nélkül az egyén elbizonytalanodhat, frusztrálttá válhat, a képességeit alul-, vagy éppen túlértékelheti.

Hasonlóan ahhoz a szerephez, amit a televalóság, nagy tömegek életében, a biztonság illetve a kötődés megteremtésének igényében játszik, a telelétezés sokak számára a pozitív visszajelzések szempontjából is kitüntetetten fontos közeg. A felsorolt motiváció-kategóriák közül éppen a megbecsülésre irányuló igény az, amelynek kielégítésével a televízión kívüli - munkahelyi, iskolai, családi - valóságok a legtöbbször adósak maradnak, és amelyet a televalóság a benne létezők számára a legteljesebb mértékben ki tud elégíteni. A televalóságban létező minden pillanatban azt érezheti, hogy elismerik és megbecsülik, hiszen egy olyan valóság részese, amelyben magas társadalmi presztízsű emberek (alkotók, politikusok, élsportolók, stb.) partnerként „számítanak rá", illetve amely közegben a puszta jelenlétét folyamatos szórakoztatással, tájékoztatással jutalmazzák.

A televalóságnak a közönség megszerzésében és megtartásában alkalmazott leghatékonyabb eszköze a nézők megbecsülése. Ez a képernyőn rendkívül változatos módon valósul meg. Például a televalóság szereplőinek a felkészültségével, szabatos nyelvhasználatával, és ünnepélyes megjelenésével; a nézők fontosságának rendszeres hangsúlyozásával („maradjanak a képernyők előtt", „a jövő héten újra várjuk önöket"); illetve a legkülönbözőbb, nézőknek juttatott ajándékokkal (megnyerhető jutalmak, kedvenc tévéműsorok, lényegében maga a teljes programkínálat). Ennek a televízióra jellemző attitűdnek eredményeképpen a legtöbb néző a képernyőn megjelenő tartalmakra nem megvásárolható szolgáltatásként, hanem egyfajta jól megérdemelt, és szívesen fogadott jutalomként tekint (Altman 1986). A televízió csatornáknak a közönség megnyeréséért és megtartásáért folytatott küzdelme során a műsor készítői mind pontosabban igyekszenek figyelembe venni a nézők ilyen irányú elvárásait. Fellini (1980:200-201) – az autonóm alkotó kételyeivel – így ír erről a törekvésről:

> Neked kell jól nevelten beállítanod, haladéktalanul fölkeltened a néző érdeklődését, vagy el kell szórakoztatnod, ő van otthon, asztalnál ül, eszik, telefonál. Ezt neked, az alkotónak figyelembe kell venned, tehát azonnal igen-igen érdekesnek kell lenned, mint valaha a piactéri mutatványosoknak, erőművészeknek, akiknek a dolga után siető gyalogos vagy kocsin utazó figyelmét azonnal fel kell hívniok, hogy az emberek megálljanak. Mert ez a közönség, ez az úr - ha már egyszer megvett téged - elzár, vagy másik csatornára kap-

> csol át, s beletemetkezik a makarónijába, ha nem mulattatod. (…) Ezért aki a tévének kezd dolgozni, annak szem előtt kell tartania ezt a légkört, ezt a kommunikációs alaktant.

Igény a tudásra

Úgy tűnhet, hogy a telelétezéssel kapcsolatos tanulási motiváció az a pont, ahol a közoktatás céljai, és a televalóságban létezők igényei spontán módon egymásra találnak, amennyiben a televíziónézők a megfelelő tartalmú (gyakran hallható kifejezéssel: „értékes") műsorok megtekintésével fontos ismeretekhez jutnak. Ezt a nézetet a mozgókép propaganda a legkorábbi időktől fogva igyekszik népszerűsíteni (Nemeskürty 1961), a szülők és tanárok többsége pedig osztja azt. A mai napig széles körben jellemző az a naiv álláspont, aminek az első hazai nyomtatásba kerülő fogalmazványát már az egyik legkorábbi filmes szakfolyóiratunk, az 1908 márciusában megjelenő Mozgófénykép Híradó első számának vezércikkében így olvashatjuk:

> Azt, hogy mennyire nemesítők és hasznosak a gyermek kedélyére és lelkületére a mozgófénykép-előadások bizonyítja azon tény, hogy ma már a kisebb iskolásgyermekeket maga az iskola igazgatója, vagy egyik tanítója elviszi csoportosan a mozgófényképes előadásokra, mellyel egyszersmind elismerik, hogy szükséges és elengedhetetlenül fontos növendékeiknek az ilyen előadások látogatása. Ugyanis a gyermek igen elvont és hiányos fogalmakat alkot magának az iskolában részben magyarázat, részben könyvek útján tanult leckéből. Mennyire megkönnyíti azonban a tanító munkáját a mozgófénykép, midőn a gyermek a vetítő vásznon megelevenedve látja p. o. a keleti népeket, exotikus világtájakat, idegen népviseleteket, tengeri és vasúti kirándulásokat, sportokat stb. Látja, miképen keresik kenyerüket, látja a szokásaikat, egyes ünnepségeiket a maguk valóságában és eredetiségében. Mindezt a gyermek, mint fentebb említettük, csak hallja az iskolában, de amit nyomban vagy elfelejt, vagy rosszul fog fel (Révész 1908).

Az ilyen és a sok hasonló tárgyú cikk a legkorábbi időktől az iskola falain belüli, és az iskolán kívüli népművelésnek, a felnőttek oktatásának és képzésének is fontos eszközét látta a filmben. A szerzők követelték a kötelező iskolai filmoktatás bevezetését. A szemléltető filmek iskolai felhasználása mellett neveléstörténeti (a legtöbb cikk megemlíti Comenius, Pestalozzi és Herbart munkásságának a szemléltetésre vonatkozó részét) és módszertani érvekkel is agitáltak.

A telelétezés során megjelenő tanulási motiváció természetesen nem irányul a mindenkori intézményes oktatás hivatalos tananyagának erőfeszítés nélküli elsajátítására. A tanulási helyzet sajátosságaiból fakadóan azonban a tudás megszerzésének igénye ugyancsak intenzív, és figyelemre méltó módon belülről ható, intrinsic karakterű (Réthy 1995). Az egyén céljai, és a tanulási helyzet követelményei egybeesnek: az egyén mindent megtesz annak érdekében, hogy minél alaposabban kiismerje magát a televalóságban, azaz, hogy minél jobb televíziónéző váljék belőle.

A tudásszerző motívumok (ingerszükséglet, kíváncsiság, érdeklődés) kielégítésére a televalóság rendkívül eseménydús és ingergazdag közeget kínál. Olyannyira válto-

zatos közeget, hogy a televalóság, és az azon kívüli létezéseink közötti különbség talán éppen ebben a tekintetben a leginkább szembeötlő.

A televalóságban a mégoly hétköznapi és érdektelen dolgok és események is figyelemfelkeltő, drámai töltetű megfogalmazásban jelennek meg (családtagok közötti párbeszéd egy teleregényben, iskolás kérdések megválaszolása egy kvízjátékban, a fogzománc összetétele egy reklámban stb.). Ugyanakkor az egyik, sokak számára leginkább nélkülözhetetlen, és leggyakrabban végzett emberi tevékenység, maga a televíziónézés jóformán egyáltalán nem kerül a képernyőre. Függetlenül a mindennapi életben játszott szerepétől, fontosságától vagy gyakoriságától, a televalóság realitásába csak az a cselekvés és jelenség kerülhet, ami a néző számára kicsit is érdekes, vagy érdekessé tehető.

Már maga az a jelenség, hogy a televízióképernyő villódzó felülete magára vonja a figyelmet, a tudás, a kompetencia megszerzésére irányuló, explorációs motivációnak tekinthető. Rendkívül meggyőző Erwin Panofsky (1977:151) megállapítása, aki a filmművészet kialakulásának a feltételét a film technikájából következő jellegzetességekből eredezteti, elsősorban abból, hogy a film a mozgás illúzióját adja.

> A mozgóképek élvezetének eredeti alapja nem valamiféle sajátos tárgyú objektív érdeklődés volt, még kevésbé valamiféle esztétikai érdeklődés, mely csupán tárgyának formális bemutatására irányul, hanem a tiszta élvezet, amely abból fakad, hogy a dolgok mozogni látszanak - mindegy, hogy milyen dolgokról van szó. (…) A dolgok legkezdeténél a különböző mozgások egyszerű megörökítését láthatjuk: vágtázó lovakat, vasutakat, tűzoltófecskendőket, sporteseményeket, utcai jeleneteket.

A vágtázó lovak képeinek bemutatása óta a mozgóképes tartalomközvetítés rendszere rendkívül összetetté vált. A hozzá kapcsolódó tanulási motiváció azonban a telelétezés minden szintjén - a képernyőt csodáló kisgyermektől a tudatosan analizáló médiaszakemberig -ezeknek a „mozogni látszó dolgoknak", és a dolgok közötti rendező elvnek a megismerésére irányul, elsősorban a televalóságban való mind nagyobb jártasság megszerzése érdekében.

A televíziós ikonográfia, az egyes műsortípusokra jellemző nyelvezet, a televízióban megjelenő személyek, események, és ezek egymással való kapcsolata mind olyan ismeret, aminek az elsajátítása nélkül a televalóság fenyegetően érthetetlen vagy teljességgel közömbös közeg volna. Ezek a tudások – miközben tagadhatatlanul megerősíthetnek vagy kiegészíthetnek egyéb valóságokból szerzett ismereteket – elsődlegesen az adott közegben érvényesek, egyéb valóságainkban általában nem használhatóak, pontosabban a használatukra nincs szükség és lehetőség (Postman 1985). Álláspontunk szerint a telelétezés elsősorban és alapvetően arra irányul, hogy tájékozódni tudjunk a televalóságban, és nem arra, hogy olyan ismereteket és tapasztalatokat gyűjtsünk, amelyeket a telelétezésen kívüli valóságainkban akarunk, vagy kényszerülünk alkalmazni. A televíziónézés során megszerezhető leglényegesebb tudás maga a televíziónézés képessége. Állításunk illusztrálására idézzük Grunwalsky Ferenc (1999:5) filmrendező személyes hangú, nagyszerű észrevételét.

> A legkisebb gyermekem hat éves, együtt nézünk egy filmet, delfinekről szól, dokumentumfilm. Azt mondja nekem: „Ebből baj lesz." Mondom, miért lenne baj, én semmi rémeset nem láttam, csak egy búvár úszott két delfin között.

> Azt mondja, mert szól a borzalom-zene. Tényleg, odafigyelek, hallom időnként egy hegedűfutam hangját. Másodszor is megszólal a hegedű. Azt mondja: „Mondtam, hogy baj lesz.” És tényleg, mi történik? Amikor harmadszorra is megszólal a hegedű, megjelenik egy nagy gyilkos cápa. Így hat a televízió. A gyermek így gondolkodik, mert így kell gondolkodnia, mert így fogja érteni, így tudja követni az „adást”: ha szól a „borzalom-zene”, baj lesz, ha nem szól a zene, nem lesz baj.

Igény a szépre

A televalóság az esztétikai szükséglet kigelégítésére is gazdag kínálatot nyújt, pontosan tükrözve a szépség-fogalommal kapcsolatos közönségértelmezéseket és közönségelvárásokat. A mozgóképes kultúrával összefüggő esztétikai igények kérdése hasonló – propagandisztikus eredetű - félreértéseket rejt, mint a tanulásra, illetve a tudás megszerzésére irányuló motivációé. A film megjelenése óta csaknem állandó formában jelenik meg az a nézet, ami a mozgóképtől a tudás és a kultúra megkedveltetését, végső soron a közönség általános kulturáltságának növelését kívánja. Ennek a szemléletnek (és egyben a szemléletben rejlő ellentmondásoknak) egy korai írásos megjelenése a Mozgófénykép Híradó 1911. február 15-i számában Roth József tanulmánya a film művelődésben játszott szerepéről.

> Hogy milyen óriási különbség van a rendes és a szemléltető oktatás között, azt a legutolsó néptanítótól a közoktatásügyi miniszterig minden pedagógus tudja… Az alsóbb néposztály, mely könyvet alig és ujságot is csak elvétve olvas, maga előtt látja megelevenedni a tengerentúli világrészeket. Végigélvezi Shakespeare remekeit és Moliere vígjátékait. Szóval mindenhez hozzájut olcsó pénzen. És szórakozás közben akarván és tudtán kívül folyamatosan gyarapítja ismereteit. Hogy ma a külvárosi mozik még túlságosan kultiválják a rémdrámákat, senki sem veheti tőlük rossz néven… A külvárosi publikum elsősorban a rémdrámákat kedveli. A mozitulajdonosnak mint üzletembernek pedig érdeke, hogy közönségének olyan műsorokat mutasson, melyek a közönség kedvére vannak.

A szépség iránti vágy és beteljesülése nyilvánvalóan soha nem jöhetett létre a nézők „akaratán és tudtán kívül”, és természetesen ma sem korlátozódik a televízió- és filmtörténet kulturális szempontból kiemelkedő reprezentánsaira. A szépség igény inkább azokra a dolgokra irányul amelyek magának a televalóságnak a sajátosságai szerint szépek és harmonikusak.

A sokféle tematikus (sport-, klasszikus és könnyűzenei, vallási, természetfilm stb.) csatornának köszönhetően a legkülönbözőbb kulturális és esztétikai elvárásokkal rendelkező néző is beteljesítheti a széppel való találkozás igényét. A szépség igény kielégítésének szempontjából azonban még érdekesebb azt megfigyelnünk, hogy a csatorna jellegétől függetlenül is általánosnak tekinthető a televalóság létrehozóinak az az igyekezete, hogy a képernyőn megjelenő látvány folyamatosan meghaladja az átlagnéző feltételezett esztétikai nívóját. A néhány másodperces csatornaazonosítóktól a hírolvasó

bemondó frizuráján keresztül a bombatámadás bemutatásáig a televalóság minden pillanatát a képalkotói és technikai tökély, a „szép kép” előállításának szándéka jellemzi.

Ráadásul a néző igénye arra, hogy harmonikus, komplex dolgokkal találkozzon, nemcsak ezekben a szép személyekben, tárgyakban, helyszínekben, és a látvány szép leképezésében elégíttetik ki, hanem abban is, hogy a televalóság szereplőinek, eseményeinek a kapcsolatrendszere is tökéletesebb, rafináltan harmonikusabb, mint általában a televalóságon kívüli létezéseké (Martel és Mccall 1964). A hétköznapok ügyetlenkedései, tévedései, mulasztásai, kétségei és tétlenségei csak a legritkább esetben jelennek meg a televízió közegében. Mindaz, ami a képernyőn feltűnik, egy tevékeny, sikeres és kreatív, összességében egy szerkesztett rendszert alkotó, „harmonikus” valóságtartományt teremt.

2. 5. A televíziós tartalmak értelmezésének kognitivista modellje

A fentiekben amellett érveltünk, hogy a különböző technikai médiumokat, illetve konkrétan a televíziót egy sokak számára vonzó, jól élhető valóságtartománynak tekintsük. A televalóság (hasonlóan sok más médiavalóság-formához) a benne létezők számára biztonságot, és különböző egyéb kiváltságokat nyújt. A televalóságra jellemző ismereteket mindenki el tudja, és el is akarja sajátítani, aki ezt a valóságformát érteni, és otthonosan élni kívánja. Azt állítottuk, hogy a telelétezés során elsajátított ismeretek elsődlegesen olyan tudások, amelyek a telelétezés szempontjából adaptívak, fő céljuk, hogy általuk a néző a televalóságban könnyebben tudjon tájékozódni, és újabb élményekhez jusson.

A kutatásunk eredendő kérdése a gyermekeknek a televízióval és a tévén kívüli valóságokkal kialakított viszonyának az összehasonlítása. Ebből a szempontból lényeges, hogy miután modelleztük a telelétezéshez szükséges tudások jellegzetességeit, és azok megszerzésének motivációját, arra is magyarázatot találjunk, hogy ezek a tudások hogyan kerülnek alkalmazásra más valóságokban.

2. 5. 1. „Fehér lesz a világ tőle”

A televíziónak a nézőre gyakorolt hatását, pontosabban a televíziónézés során létrejövő bonyolult tudati folyamatokat a kognitív tudomány, azon belül a kognitív filmelmélet is igyekszik megmagyarázni. E magyarázatok középpontjában az egyén korábbi percepcióiból, és a percepciókhoz kapcsolódó motoros akciók lehetőségéből vagy megvalósulásából fakadó megismerő apparátus áll (Gibson 1966). Anélkül, hogy túlontúl le akarnánk egyszerűsíteni a vizsgált tudati folyamatok kognitivista magyarázatát, a következőkben egy ismert jelenséggel mint hasonlattal igyekszünk szemléltetni azt. Az elme működésének modellszerű leírására maga a kognitív tudomány mint paradigma ad felhatalmazást (Jakab 1992).

A televalóságban érzékelt ingerek tudati feldolgozását a hóesés jelenségével szemléltetjük.

A megszámlálhatatlanul sok, különféle alakú és mintázatú hópehely lehull a földre. A hópelyhek egymásra rakódnak, szinte szétválaszthatatlanul egymáshoz kapcsolódnak; összefüggő, egyre vastagodó réteget, új térbeli minőséget képeznek. Ez a hótakaró önmagától semmiféle tartalommal vagy funkcióval rendelkező formává nem áll össze:

a pelyhekből vastag, homogén, álmosító lepel lesz. A földfelszínt megbontó formákat (a mesterséges, konstruált formákra, és a nem-emberkéz-teremtette formákra egyaránt gondolhatunk) viszont a hó kirajzolja, alakjukat, téri ritmusukat mintegy megismétli, megnöveli. Magukat a formákat a hóesés hizlalja, de azt, hogy ez hol, és hogyan történik, az kizárólag az adott egyedi téri formáktól; épületeinktől, fáinktól, kerítéseinktől, járműveinktől: az adott szituációban dolgaink által megjelenített „tárgyi valóságtól" függ. Ezek a tárgyaink funkciójukat tekintve minden embernél hasonlóak, ráadásul az egymáshoz közel élők dolgai még elrendezésükben, téri alakzatukban is sok hasonlóságot mutatnak. Ezzel együtt nincs két egyforma porta, tehát az egységnyi területre hulló hó minden telken többé-kevésbé eltérő alakzatot ölt.

Álláspontunk szerint a hóesés jelenségéhez hasonló dolog történik az elménkben a televízióműsor nézése (vagy más médiaszöveg értelmezése) során is. A homogénnek tételezhető műsorszórás rendkívül változatos képi és verbális részekből áll össze. A televíziónézés során ezeknek az apró elemeknek az észlelése külön-külön nem nyom többet a latban egy-egy hópehelynél, de összességükben vastag, homogén, álmosító leplet alkotnak a tudatunkon. A lepel alakja pontosan követi tudatunk „kognitív morfológiáját", az egyén készségeinek, ismereteinek, vágyainak, félelmeinek, nyelvi kompetenciájának stb. egyedileg jellemző „tudati valóságát". A kisebb göröngyöket épp, csak hogy jelzi, azokon a helyeken viszont, ahol az egyén számára a meghatározó tudati konstrukciókkal találkozik, jól körülhatárolható és értelmezhető tartalomként jelenik meg (vö. Gazzaniga 1992).

Mint ahogyan tárgyi világunkról, erről a valóság szintről is elmondható, hogy nagy egységeinek szerepe és „kiterjedése" mindenkinél hasonló, de az összkép többé-kevésbé minden embernél eltérő. A közös életkor, kultúra, érdeklődési kör valószínűsíti a hasonlóságokat, végeredményben azonban az egyénre jellemző kognitív struktúra határozza meg, hogy mik lesznek azok a – telelétezés során megszerzett – tudások, amelyek az egyén életében tartósak lehetnek, interiorizálódhatnak, a televízión kívüli valóságokban is alkalmazásra kerülhetnek.

A hasonlatként alkalmazott téli jelenség akkor is megbízhatóan modellezi a telelétezés közben végbemenő tudati folyamatokat, ha nem egy kimerevített naptárkép-pillanatra, hanem egy folyamatosan változó, életszerű helyzetre gondolunk. Ha a tárgyi valóságban valaminek a kiterjedése, alakja vagy helyzete megváltozik (például kiáll a kocsi a garázsból), akkor azon a helyen, ahol a hó semmiféle konkrét tartalommal rendelkező formát nem mutatna, most a hópelyhek egy autó-alakú téri valóság-elemmé összegződnek.

A tudati valóság szintjén ehhez a mindennapi jelenséghez hasonló dolog történik. Arról az – ugyancsak mindennapos – tapasztalatról van szó, amikor változatlan televíziónézési gyakorlat mellett máshogyan értelmezzük a látottakat és hallottakat attól függően, hogy éppen mi kezdett el érdekelni minket, mik a privát valóságunk aktuálisan legkarakteresebb tudati konstrukciói. Ez olykor csak alig észlelhető eltéréseket eredményez a műsorpreferenciában, olykor viszont magunk is rácsodálkozunk arra, hogy mennyi – korábban érdektelen - műsor foglalkozik azzal a témával, érzéssel, hangulattal, ami minket éppen akkor foglalkoztat vagy nyomaszt.

2. 5. 2. Ki látta a fehér tyúkot?

A televalóságnak az egyénre gyakorolt hatása szempontjából lényeges az a felismerés, hogy a telelétezés feltételeinek megteremtése érdekében elsajátított tudások „rárétegződése” az egyén előzetes ismereteinek, késztetéseinek, vágyainak stb. rendszerére, azt eredményezhetik, hogy az adott ismeretek, késztetések, vágyak más valóságtartományokban is a telelétezés során megszerzett tudások szerint artikulálódnak. Ebben az értelemben a különféle médiavalóságok valóban „hatnak” a bennük létezőkre, a hatás létrejöttének és milyenségének a nyitját azonban elsősorban nem az egyes – összefüggéseiből kiragadott – média tartalmak, hanem a nézők egyénenként eltérő kognitív struktúrájának vizsgálatával találhatjuk meg.

Az azonos kultúrában élők általában egymáshoz hasonló módon sajátítják el a különböző, médiával kapcsolatos tudásokat (Fiske és Hartley 1978). A kognitív rutinok egyéni eltérései azonban közösségekhez való tartozástól függetlenül is jelentős különbségeket eredményezhetnek az ismeretek interiorizálódásának mikéntjében és mértékében. Az alábbiakban ezeket a jelenségeket konkrét példákkal szemléltetjük.

A film- illetve televíziótörténetben számos példát találhatunk arra, hogy adott média-tartalmat egészen máshogyan értelmeznek egyik, illetve másik (szub)kultúra, vagy társadalmi réteg tagjai (Bordwell 1989b). Elég, ha csak a politikai tartalmú médiaszövegekre gondolunk. Például arra, ahogyan a képernyőn megjelenő politikus lényének, szavainak, gesztusainak különböző értelmet tulajdonítanak az őt ismerők és nem ismerők, a vele szimpatizálók, a közömbösek, és az őt elutasítók. Vagy arra, ahogyan bizonyos történelmi helyzetben teljes társadalmaknak kell megtanulniuk a „sorok között olvasni”.

A leghétköznapibb televíziós tartalmak értelmezése közben is „be vagyunk zárva” a társadalmilag ránk szabott értelmezési sémákba (Lakoff 1988:131). Ennek eredményeképpen pedig gyakran éppen annyira szélsőségesen eltérő olvasatát értelmezzük a látottaknak, mint André Bazin példájának bennszülöttjei és misszionáriusai (Bazin 1995:12).

> Angol misszionáriusok, akik szerették volna kipróbálni a film didaktikai lehetőségeit, Dél-Afrika fekete lakosságát akarták filmmel oktatni. A választott filmszalag számukra tökéletesen alkalmasnak tűnt céljaik elérésére. Ellenőrizni óhajtván feltevéseiket, megkérdezték a nézőket, mondják el, amit láttak. Legnagyobb meglepetésükre mindannyian azt felelték, hogy egy fehér tyúkot láttak. A misszionáriusok, akik jól ismerték a filmszalagot, semmiféle fehér tyúkot nem láttak rajta. Újabb vetítés után is ugyanerre az eredményre jutottak. Vágóasztalon, képről képre átvizsgálva a filmet, kiderült, hogy az egyik képkocka sarkában feltűnt egy pillanatra egy fehér tyúk, minden jelentőség nélkül, ezeknek a nézőknek a számára mégis ez tűnt jelentőségteljesnek és fontosnak mindabból, amit a vásznon láttak.

2. 5. 3. „Létezik, de csak a mesében”

A televíziót speciális valóságtartományként leíró elméletünk bemutatásának befejező részében az egyes valóságokból származó tartalmak más valóságokba konvertálhatóságának a kérdését vizsgáljuk. A fentiekben részletezett elméletünk szavaival újrafogalmazzuk a kutatásunknak azt a kiinduló kérdését, hogy a tévénézők (különösképpen a gyermekek) különbséget tudnak-e tenni a televízió által megjelenített, és a tévén kívüli

világ között, illetve, hogy a televíziós tartalmak értelmezése következtében változik-e, torzul-e viselkedésük a mindennapokban.

A különféle valóságokban értelmezett vonatkoztatási pontok rendszerei úgy is megközelíthetőek, mint a valóságok létező és nem létező, igaz és valótlan elemei. Mint azt korábban részleteztük, egy adott valóságban a tájékozódási pontok igazságtartalma a megbízhatóságukkal, „adaptivitásukkal" mutat szoros összefüggést. Mindaddig, amíg csak egy adott valóságban kívánjuk használni ezeket, semmi egyebet nem várunk el, mint hogy segítsék a benne való tájékozódást. Amennyiben ezt az adott kontextushoz tartozó előzetes ismeretekkel és elvárásokkal összhangban teljesítik, ezeket a tájékozódási pontokat létezőknek, valóságosnak fogadjuk el. Lehetnek azonban olyan igényeink, hogy bizonyos vonatkoztatási pontok több kontextusban is valóságosnak bizonyuljanak. Ekkor a valóságosság szempontjából döntő kérdés, hogy megerősíti vagy cáfolja egyik realitás a másikat a benne megjelenő tájékozódási pontok adaptivitása szempontjából. Ha megerősíti, akkor a kérdéses tartalmakat mindkét valóságban igaznak, jogosnak, létezőnek fogjuk fel, ha cáfolja, akkor valamelyik valósághoz tartozónak feltételezzük azokat, elismerve, hogy azok más valóságokban nem léteznek, illetve, hogy létezésük ott hiba, hazugság vagy fikció.

Egy példával szemléltetve a fentieket: a televalóság szempontjából tökéletesen reális valóságelemnek tekinthető, ha egy tüntetés hírének kommentátora közöl egy (nem „irreálisan" kicsi vagy nagy) számot a demonstráció résztvevőiről. Ekkor a televalóságban járatosak egy megnyugtatóan ismerős tájékozódási ponttal találkoznak, amennyiben megszokott, hogy az ilyen típusú eseményekről szóló híradás mindig kiegészül a résztvevők számával. A tüntetés részleteiről szóló hír valóságosságával szemben azonban egészen más feltételeket állítunk akkor, ha mi magunk is aktívan részt vettünk a rendezvényen. Ebben az esetben, a híradóban elhangzó számadat valóságossága már csak más valóságoknak (pl. magának a tüntetés valóságának) a hasonló tartalmú tájékozódási pontjai függvényében állapítható meg (Hall 1980).

A tájékozódási pontok valóságosságának a mértéke tehát elsősorban attól a kontextustól függ, amelyben megjelennek. Bizonyos tájékozódási pontok csak bizonyos valóságokban hihetőek, más pontok viszont több valóságunkban is megállhatják a helyüket. Például egy tündérmesében „létezőnek" tekintünk egy repülő lovat, és „nem létezőnek" egy politikust, ellentétben, egy televíziós riportműsorral. Viszont más viszonyítási pontokat (pl. a „házigazda" fogalmát) mindkét kontextusban valóságosnak tételezhetünk, és többé-kevésbé azonos módon értelmezünk.

Ha a különböző valóságokban megjelenő tájékozódási pontok ilyen egyszerűen kategorizálhatóak lennének aszerint, hogy mely valóságokban tekinthetjük azokat valóságosnak, és melyekben nem, a kiinduló kérdésünk, tudniillik a média befolyásának kérdése jóval egyszerűbb lenne. Sőt, valószínűleg nem is nagyon jutna senkinek eszébe azon aggodalmaskodni, hogy egyes médiavalóságaink hátrányos hatást gyakorolhatnak arra, ahogyan gyermekeink a médián kívüli valóságokban megjelenő viszonyítási pontokat értelmezik.

Léteznek azonban olyan vonatkoztatási pontok, amelyek több valóságtartományban is adaptívnak bizonyulnak. A velük kapcsolatos mentális, morális, társadalmi stb. viszony azonban nem állandó, hanem szorosan kötődik azok megjelenésének kontextusához. Ilyen lehet előző példánkban a „szegény ember legkisebb gyermeke" fogalom,

amely mint viszonyítási pont, „létező” mind a mese, mind a televíziós riport valóságában, és amely mégis lényegileg más feladatot tölt be, más módon tekinthető valóságos elemnek mindkét összefüggésben.

Álláspontunk és tapasztalataink szerint mindaddig, amíg az egyes vonatkoztatási pontoknak az adott valóságokon belüli szerepe eltérő, addig azokat nem tekintjük azonosnak, és így minden egyes valóságban más-más értelmet nyernek. Ennek azonban az eltérő funkción túl az is feltétele, hogy magukat a valóságtartományokat, amelyekben a kérdéses vonatkoztatási pontok előfordulnak, ismerjük, és egymástól meg tudjuk különböztetni.

3. A kutatás hipotézisei

A dolgozat bevezetőjében a téma némiképp újszerű megközelítésével indokoltuk, hogy a kutatás hipotéziseit csak az elméleti áttekintés után közöljük. A vizsgálat alapjául szolgáló modell bemutatásának befejező részében visszatértünk a kutatás eredeti kérdésfelvetéseihez. Az alábbiakban ezeket a kérdéseket kutatási hipotézisek formájában részletezzük.

1. A tanítók körében általános az a nézet, hogy a gyermekek nem képesek különbséget tenni a televízió és a tévén kívüli valóságok eseményei között, ezért a gyermekekre a televízió hátrányos befolyást gyakorol.
2. A televíziónak nem tulajdonítható olyan hatás, hogy a kisiskolás korú gyermek viselkedése csupán a televízióban tapasztalt élményeinek következtében megváltozik.
3. A kisiskolás korú gyermekek a televíziós élményeiket magához a televízióhoz kötik, és pontosan meg tudják különböztetni a televízión kívül megélt élményektől, a televíziótól független élethelyzetektől (vö. Hart 1991).

A hipotézisekben használt fogalmak némelyike többértelmű vagy félreérthető lehet, ezért ezeket a fogalmakat, illetve az egyes hipotéziseket az alábbiakban részletesen is értelmezzük.

1. „Tanítón” ebben az esetben kizárólag az általános iskola első négy osztályában oktató pedagógust értjük. A „hátrányos befolyás” fogalom a televíziónézés által a gyermek-közönség tagjaiban létrejövő nemkívánatos mentális és pszichés változásokra, és a gyermekek viselkedésében tapasztalható deviáns elemek gyakoriságának vagy intenzitásának megnövekedésére vonatkozik.
2. A „gyermekek viselkedésének megváltozásán” a hipotézisben kizárólag azt a folyamatot értjük, amikor valamilyen gyermeki tevékenységet egy lényegét tekintve más jellegű tevékenység vált fel. Nem tekintjük tehát érdemi változásnak, ha például a gyermekek szerepjátékaiban megjelennek a televíziós karakterek, vagy ha egyes televízióműsorok szóhasználata vagy témája visszaköszön a gyermekek beszédében.
3. „Televíziós élmény” alatt most elsősorban azokat a látványelemeket, tartalmi összefüggéseket értjük, amelyek karakteresen eltérnek a gyermekek televízión kívüli élményeitől, tapasztalataitól, ismereteitől. Az olyan látványelemeknek, tevékenységeknek vagy jelenségeknek a televíziós megjelenését, mint például egy pohár egy asztalon, egy lámpa felkapcsolása, vagy az, hogy esik az eső, önmagában; az

adott televíziós tartalomban játszott szerepétől függetlenítve most nem vizsgáljuk. Az, hogy a televíziós és a televízión kívüli élményeiket a gyermekek „meg tudják különböztetni", két dolgot is jelent. Egyrészt nincsenek olyan elvárással a televízión kívüli valósággal szemben, hogy az számukra a televíziós élményt nyújtsa. Másrészt pedig a televízión kívüli valóságban (a „társadalomban") annak elvárás és normarendszeréhez igyekeznek a viselkedésüket igazítani, függetlenül attól, hogy ez a televíziós valóságéval megegyezik, vagy sem.

4. Tanítói vizsgálat

4. 1. A vizsgálat célja és módszerei

A mindennapi tapasztalat nem hagy kétséget a felől, hogy a tanítók többsége hátrányosnak tartja a televíziónak a gyermekekre gyakorolt befolyását, mégis fontosnak tartottuk, hogy árnyaltabb képet kapjunk a tanítók témánkkal kapcsolatos attitűdjéről. Ezért vizsgálatot terveztünk annak a feltárására, megállja-e a helyét előfeltevésünk, miszerint az általános iskolai alsó tagozat pedagógusaira általában jellemző a televíziót, mint a gyermekekre hátrányos hatást gyakorló médiumot elutasító magatartás. Emellett feltételeztük azt is, hogy a tanítóknak vannak olyan, különféle médiahatás elméletekkel rokonítható ismereteik, amelyek véleményüknek elméleti, „szakmai" alapot adhatnak.

Háromrészes kérdőívet szerkesztettünk (lásd 1. sz. melléklet), amelyet 2-2 budapesti és megyeszékhelyi, valamint 1-1 vidéki városi illetve falusi iskolában dolgozó, összesen 43 tanító töltött ki 2002. januárban.

A kérdőív 1. része arra kívánt választ adni, hogyan értékelik a tanítók a televízió és a gyermek kapcsolatát. A feltett 9 kérdésre 1-től („egyáltalán nem értek egyet az állítással") 7-ig („teljes mértékben egyet értek az állítással") terjedő skálán egyetlen szám beírásával lehetett válaszolni.

A válaszokat statisztikai módszerekkel elemeztük.

A kérdőív 2. részének az volt a célja, hogy képet kapjunk arról, konkrétan milyen hatást tulajdonítanak a tanítók a televíziónak a gyermekek viselkedésére. Ennek érdekében a megkérdezett pedagógusoktól azt kértük, tapasztalataik alapján egészítsék ki az alábbi négy befejezetlen mondatot:

1. „A televíziónézés következtében a gyermekek …. válnak."
2. „A gyermekek a televíziónézés során megtanulják, hogy … ."
3. „A gyermekek általában azért nézik szívesen a televíziót, mert … ."
4. „A televíziónézésnek tulajdonítható, hogy a gyermekek … ."

A válaszokat tartalmuk szerint csoportosítottuk és elemeztük.

A kérdőív 3. részében arra kerestük a választ, hogy a megkérdezett tanítók milyen tudományos elméleteket, kutatásokat ismernek (ismernek-e egyáltalán) a témával kapcsolatban. A kérdésre tételes felsorolással lehetett válaszolni.

4. 2. A kapott adatok bemutatása és elemzése

A kérdőív 1. kérdéscsoportjára kapott válaszok elemzése és értelmezése

4/1. táblázat: Alapstatisztika

	N	*Átlag*	*Szórás*
Többet nézik a TV-t	*43*	*6,86*	*,91*
Befolyásolja a viselkedést	*43*	*6,42*	*1,12*
Többnyire hasznos időtöltés	*43*	*2,49*	*1,26*
Agresszívebben viselkednek	*43*	*6,14*	*1,52*
Sok hasznos ismeret	*43*	*3,81*	*1,42*
Erőszakosabbakká válnak	*43*	*5,79*	*1,46*
Nem képesek különbséget tenni	*43*	*4,91*	*1,77*
Sok haszontalan, rossz dolog	*43*	*5,09*	*1,74*
Többet tudnak a világról	*43*	*5,30*	*2,06*

4/2. táblázat: Egymintás t-próba

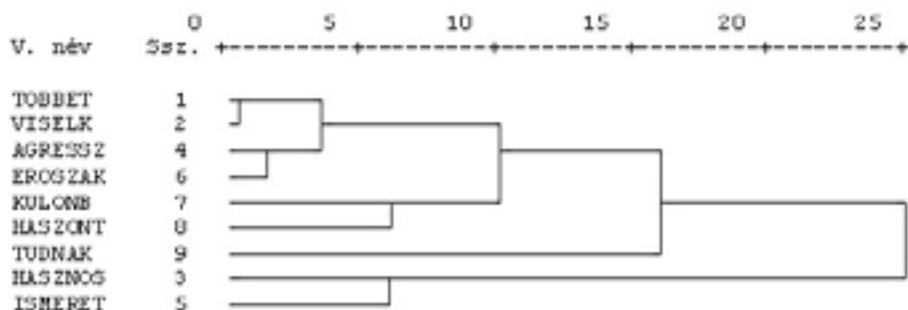
	t	*Szignifikancia*	*Eltérés a 4-től*
Többet nézik a TV-t	*20,500*	*,000*	*2,86*
Befolyásolja a viselkedést	*14,190*	*,000*	*2,42*
Többnyire hasznos időtöltés	*-7,863*	*,000*	*-1,51*
Agresszívebben viselkednek	*9,224*	*,000*	*2,14*
Sok hasznos ismeret	*-,860*	*,395*	*-,19*
Erőszakosabbakká válnak	*8,061*	*,000*	*1,79*
Nem képesek különbséget tenni	*3,360*	*,002*	*,91*
Sok haszontalan, rossz dolog	*4,112*	*,000*	*1,09*
Többet tudnak a világról	*4,136*	*,000*	*1,30*

4/3. táblázat: Korrelációk (a felső szám a korrelációs együttható, az alsó a szignifikancia szint)

	Többet nézik	***Befolyásolja őket***	***Többnyire hasz-nos***	***Agresszívebbek lesznek***	***Sok hasznos ismeret***	***Erőszakosabbak lesznek***	***Nem tudnak kü-lönbséget tenni***	***Sok haszontalan dolog***	***Többet tudnak a világról***	***Életkor***	***Hány éve tanít***
Többet nézik	*1,000*	*,617*	*-,187*	*,425*	*-,241*	*,085*	*-,008*	*,367*	*,098*	*,158*	*,201*
	,	*,000*	*,229*	*,005*	*,120*	*,589*	*,958*	*,016*	*,530*	*,312*	*,196*
Befolyásolja őket	*,617*	*1,000*	*-,233*	*,413*	*-,160*	*,523*	*-,088*	*,334*	*-,025*	*,024*	*,021*
	,000	*,*	*,133*	*,006*	*,306*	*,000*	*,574*	*,029*	*,873*	*,876*	*,896*
Többnyire hasznos	*-,187*	*-,233*	*1,000*	*-,260*	*,491*	*-,254*	*,106*	*-,021*	*,308*	*-,189*	*-,191*
	,229	*,133*	*,*	*,092*	*,001*	*,100*	*,498*	*,893*	*,045*	*,225*	*,221*

Agresszívebbek lesznek	*,425*	*,413*	*-,260*	*1,000*	*-,396*	*,615*	*,253*	*,363*	*-,173*	*-,018*	*,190*
	,005	*,006*	*,092*	*,*	*,009*	*,000*	*,102*	*,017*	*,267*	*,907*	*,223*
Sok hasznos ismeret	*-,241*	*-,160*	*,491*	*-,396*	*1,000*	*-,204*	*,002*	*-,070*	*,369*	*,190*	*,054*
	,120	*,306*	*,001*	*,009*	*,*	*,190*	*,988*	*,656*	*,015*	*,223*	*,731*
Erőszakosabbak lesznek	*,085*	*,523*	*-,254*	*,615*	*-,204*	*1,000*	*,186*	*,467*	*-,287*	*-,067*	*,069*
	,589	*,000*	*,100*	*,000*	*,190*	*,*	*,232*	*,002*	*,062*	*,669*	*,659*
Nem tudnak különbséget tenni	*-,008*	*-,088*	*,106*	*,253*	*,002*	*,186*	*1,000*	*,419*	*-,188*	*,089*	*,086*
	,958	*,574*	*,498*	*,102*	*,988*	*,232*	*,*	*,005*	*,229*	*,569*	*,582*
Sok haszontalan dolog	*,367*	*,334*	*-,021*	*,363*	*-,070*	*,467*	*,419*	*1,000*	*-,048*	*,002*	*,003*
	,016	*,029*	*,893*	*,017*	*,656*	*,002*	*,005*	*,*	*,761*	*,992*	*,984*
Többet tudnak a világról	*,098*	*-,025*	*,308*	*-,173*	*,369*	*-,287*	*-,188*	*-,048*	*1,000*	*,151*	*,136*
	,530	*,873*	*,045*	*,267*	*,015*	*,062*	*,229*	*,761*	*,*	*,335*	*,384*
Életkor	*,158*	*,024*	*-,189*	*-,018*	*,190*	*-,067*	*,089*	*,002*	*,151*	*1,000*	*,898*
	,312	*,876*	*,225*	*,907*	*,223*	*,669*	*,569*	*,992*	*,335*	*,*	*,000*
Hány éve Tanít	*,201*	*,021*	*-,191*	*,190*	*,054*	*,069*	*,086*	*,003*	*,136*	*,898*	*1,000*
	,196	*,896*	*,221*	*,223*	*,731*	*,659*	*,582*	*,984*	*,384*	*,000*	*,*

4/4. táblázat: Dendogram



A kérdőív 2. kérdéscsoportjára kapott válaszok elemzése és értelmezése

4 /5. táblázat: Az első befejezetlen mondat kiegészítései

A televíziónézés következtében a gyermekek … válnak.	
agresszívebbé	*24*
passzívabbá	*6*
fantáziaszegénnyé, kevésbé kreatívvá	*5*
zárkózottá, magányosabbá	*5*
tájékozottabbá, műveltebbé	*4*
szétszórttá	*3*
érzéketlenné	*3*

nyugtalanná	*3*
idegessé, ingerültté	*3*
manipulálhatóvá	*3*
szellemileg és testileg lustává	*3*
közömbössé	*3*
fáradttá	*2*
türelmetlenné	*2*
kényelmessé	*2*
koravén felnőtté	*1*
erkölcstelenebbé	*1*
arctalanná	*1*
önismeret nélkül fejlődővé	*1*
önállótlanná	*1*
igénytelenné	*1*
műsorfüggővé	*1*
satnyábbá	*1*
önzőbbé	*1*
zavartabbá	*1*
csúnya beszédűvé	*1*
némábbá	*1*
szorongóbbá	*1*
érdeklődőbbé	*1*

4 /6. táblázat: A második befejezetlen mondat kiegészítései

A gyermekek a televíziónézés során megtanulják, hogy …	
erőszakkal érhetik el a céljukat az életben	*11*
igazi emberi értékek nem fontosak, csak az ügyeskedés	*3*
minden és mindennek az ellenkezője igaz, elfogadható lehet	*3*
A rossz magatartásformákat (a megfelelő tájékoztatás, nevelés hiányában)	*3*
hogyan élnek az állatok, és más hasznos tudományos ismeretet	*3*
gondolkodás nélkül fogadjanak el helyzeteket	*3*
mi a szex	*2*
a környezetre vigyázni kell	*2*
öntörvényűek legyenek, akikre nem lehet hatni	*2*
hogyan utánozzák a látottakat válogatás nélkül	*2*
milyen sokféle kultúra van a földön.	*2*
„fogyasztói idiótákká” válnak	*1*
az érvényesülés egyik útja a tv-s szereplés	*1*
a főhős mindig győz	*1*
a világ „fekete-fehér”	*1*
csak jogaik vannak, kötelességeik nincsenek	*1*
mit kérjenek a következő bevásárlás alkalmával	*1*

pénzzel mindent el lehet érni	*1*
mocsok a világ	*1*
a konfliktusaikat rossz sémák alapján oldják meg	*1*
az életben versenyezni kell	*1*
fölényeskedő, nagyhangú, modoros beszéd, viselkedés a jó	*1*
nem kell szépen magyarul, kifejezően beszélni	*1*
csúnyán kell beszélni	*1*
hogyan töltsék el passzívan az időt	*1*
egyszerűbb a tévét nézni, mint beszélgetni, játszani, levegőre menni	*1*
nincs kommunikáció az emberek között	*1*
szép a természet	*1*
folyton nassoljunk	*1*
mi a divat	*1*
mi van a közéletben	*1*
hogyan kell használni a teletextet és a távkapcsolót, programozni a videót	*1*
hogyan szelektáljanak a műsorok között	*1*

4 /7. táblázat: A harmadik befejezetlen mondat kiegészítései

A gyermekek általában azért nézik szívesen a televíziót, mert …	
nem igényel tőlük aktív részvételt, gondolkodást, figyelmet, munkát	*24*
látványos, érdekes	*13*
a szülőknek addig se kell foglalkozni velük	*8*
unatkoznak; akkor nem unatkoznak	*7*
nincs más programjuk	*5*
ezt látják a szülőktől	*3*
jó filmeket, rajzfilmeket látnak	*3*
szélesedhet a műveltségük	*3*
kikapcsolódás a számukra	*2*
nem kell olvasni, tanulni, segíteni	*2*
a felnőttek világát mutatja, azt, amiről a felnőttek nem beszélnek	*2*
informál	*1*
a tévében nincsenek konfliktusok	*1*
azt néznek, amit akarnak	*1*

4 /8. táblázat: A negyedik befejezetlen mondat kiegészítései

A televíziónézésnek tulajdonítható, hogy a gyermekek …	
agresszívebbek	*17*
kevesebbet olvasnak, nem szeretnek olvasni	*11*
keveset és nehezen beszélnek	*10*
társas kapcsolataik felületesek, konfliktusosak	*8*
tájékozottabbak	*7*

kialvatlanok, figyelmetlenek az iskolában	*6*
keveset sportolnak, játszanak	*6*
hibás eszményekért lelkesednek	*5*
a világot irreálisan ítélik meg, félreinformáltak	*4*
érdektelenebbek	*4*
felületesek	*3*
fantáziájuk elsorvad	*3*
nem játszanak társasjátékokat	*2*
keveset beszélgetnek a szüleikkel	*2*
csúnyán beszélnek	*2*
átveszik a tévében látható mintákat	*2*
fegyelmezetlenek	*2*
türelmetlenebbek	*2*
belelátnak a felnőttek világába, elvész a felnőttkor varázsa	*2*
tompábbak	*2*
felületes az érdeklődésük	*2*
nincs közös múltjuk, emlékük	*1*
felborult az értékrendjük	*1*
befolyásolhatóak	*1*
nem tudnak együtt játszani	*1*
nem tanulják meg az érzelmeket	*1*
kevésbé szocializálódnak	*1*
depressziósak	*1*
szorongóbbak	*1*
frusztráltak	*1*
elmosódott a határ a gyermek és a felnőtt kor között	*1*
kapkodnak	*1*
gyengébb az idegrendszerük és az immunitásuk	*1*
ízlésviláguk sekélyessé, igénytelenné válik	*1*
a természet iránt kevésbé érdeklődnek	*1*
romlik a szemük	*1*

4. 3. Az eredmények értékelése

A kérdőív három kérdéscsoportja más-más módon, más-más hangsúlyokkal, de lényegében egyetlen témát járt körül. Kérdéseinkkel pontosabb képet kívántunk kapni a tanítóknak a gyermekek televíziózásával kapcsolatos vélt elutasító attitűdjéről.

4. 3. 1. Hogyan értékelik a tanítók a tévé és a gyermekek kapcsolatát?

A kérdőív első 9 pontjára kapott tanári értékelést különféle statisztikai módszerek segítségével dolgoztuk fel, esetenként a kérdőív állításait további két változóval, a válaszadók életkorára, és tanárként eltöltött éveik számára vonatkozó adatokkal egészítettük ki.

A véleményeket összesítő alapstatisztikából (4/1. táblázat) kitűnik, hogy a megkérdezett tanítók többségükben úgy gondolják, a gyermekek a szükségesnél többet nézik

a tévét, és az károsan befolyásolja a viselkedésüket. Kevésbé egyöntetű, mégis jellemző az az álláspontjuk, hogy a gyermekek tévénézését nem tekintik hasznos időtöltésnek. Annak a kérdésnek a megválaszolásában, hogy vajon a gyermekek sok hasznos ismeretet is tanulnak-e a tévéből, a tanítók válaszainak átlaga semleges álláspontot, illetve döntésképtelenséget tükrözött.

Az egymintás t-próbába eredményeinek összefoglalásából (4/2. táblázat) azt látjuk, hogy az esetek többségében a válaszadók egyetértettek az állításokkal. A különbség az átlagos 4-től szinte minden esetben szignifikáns. Az átlag 4-től való eltérés mértékének statisztikai szignifikanciája csak egyetlen állítás esetében haladja meg a 0,05 értéket. Kizárólag arra az állításra kapott tanítói válaszok átlaga nem tér el szignifikánsan a semleges álláspontot tükröző értéktől, amely szerint a televízió sok hasznos ismeretet közvetít.

Az egyes változók korrelációjának összegzése (4/3. táblázat) igazolta a kiinduló feltételezésünket. A tanítók úgy vélik, hogy a tévé rossz irányban befolyásolja a viselkedésüket, illetve hogy nem képesek különbséget tenni a televízió és a tévén kívüli valóságok eseményei között, ezért sok haszontalan és káros dolgot sajátítanak el a tévénézés közben. Érdekes, hogy a televízióval kapcsolatos tanítói vélemények jól láthatóan sem az életkorral, sem a pedagógusi pályán eltöltött évek számával nem függnek össze.

Figyelemreméltónak tekinthető az a vélemény, miszerint a sok tévézés, és a gyermekek növekvő tájékozottsága között nincs ok-okozati kapcsolat. A tanítói válaszok inkább azt mutatják, hogy álláspontjuk szerint a tanulók tájékozottságát szinte egyáltalán nem kapcsolják a televíziónézés tényéhez, illetve a gyermekek műveltsége, tájékozottsága, illetve televíziónézési szokásaik között nem tételeznek fel kapcsolatot. Az általános tájékozottság kérdésének ezt a különállását jól szemlélteti a vizsgálat eredményeinek Cluster-analízis alapján elkészített dendogramja is (4/4. táblázat).

A tanítói vélemények különféle statisztikai módszerekkel elvégzett összesítése igazolni látszik azt a mindennapi tapasztalatunkat, hogy a pedagógusok inkább elutasító, mintsem elfogadó attitűddel rendelkeznek a gyermekek televíziózásával kapcsolatban.

Bár nem tartozik szorosan a vizsgálatunkhoz, megjegyezzük, hogy a jelenséget részben egzisztenciális okokra vezetjük vissza. Feltevésünk szerint a tanítók többsége az iskolának, illetve maguknak a pedagógusoknak a tájékoztatásban játszott szerepét privilegizáltnak tekinti, és ezért nem vesz szívesen tudomást ennek a pedagógiailag bosszantóan hatékony, „konkurens” fórumnak a nevelésben játszott szerepéről.

Feltételezésünk előrevetíti egy későbbi kutatás témáját: vajon a felnőtt lakosság különféle – a neveléssel, tájékoztatással kapcsolatos viszonya szerint kategorizált – csoportjainak (szülők, gyermektelenek, pedagógusok, műsorkészítők stb.) azonos vagy különböző az attitűdje a tévének a gyermekekre gyakorolt befolyásával kapcsolatban.

4. 3. 2. Mi a tanítók véleménye a tévé és a gyermekek kapcsolatáról?

A kérdőív második részének feleletalkotó feladatát, az ebben szereplő négy befejezetlen mondat folytatásának csoportosításával dolgoztuk fel. A hasonló tanítói vélemények alapján tartalmi kategóriákat alkottunk, és az egyes típusválaszok gyakoriságát számszerűsítettük. Mind a négy kiegészítésre váró mondatra más-más kategóriákat hoztunk létre. Ezeket, és a tanári véleménytípusok gyakoriságát az 4/5.-4/8. táblázatok tartalmazzák.

Az önállóan megfogalmazott tanítói vélemények részletezése is igazolni látszik azt a feltevésünket, hogy a 6-10 éves gyermekek pedagógusai többnyire fenntartással vagy elutasítással viszonyulnak a tanulóik televíziózásához. Túlnyomó többségben vannak azok a nézetek, amelyek szerint a televízió a gyermekeket passzívvá, agresszívvá teszi, illetve, amelyek a televíziónézés okát abban látják, hogy a gyermekek eleve lusták, és szívesen veszik, ha elkényelmesedett fogyasztóként kiszolgálják őket.

A négy megkezdett mondat kiegészítéseinek mégis érdemes külön-külön figyelmet szentelni, azokban ugyanis más-más módon artikulálódik a tanítók televízióval kapcsolatos elutasító attitűdje, ráadásul a válaszol bizonyos kérdésekben ellentmondani látszanak egymásnak.

A legkevesebb önellentmondást tartalmazó, egyben a legegységesebb képet mutató reakciókat a feladatsor harmadik befejezetlen mondatának kiegészítései jelentették (4/7. táblázat). A tanítók többsége szerint a gyermekek azért nézik a tévét, mert érdekes, mert különben csak unatkoznának vagy „útban lennének”, és főként, mert az nem kíván tőlük semmiféle aktivitást. Bár ez utóbbi véleményt – a 2. fejezetben kifejtettek értelmében - nem osztjuk, a válaszok többségével egyetértünk. Sőt, a tévénézést passzív időtöltésnek minősítő válaszokat is csak abban az értelemben tartjuk elfogadhatatlannak, hogy a televíziós tartalmak értelmezése automatikusan történik.

A tévé előtt heverő, kekszet majszolgató, és egy irányba meredő gyermekeinknek természetesen nem kívánunk különösebb fizikai aktivitást tulajdonítani. Az ugyanebbe a csoportba tartozó, de kevesebb tanító által képviselt vélemény zömét ugyancsak osztjuk. A tévénézés lehetséges okaként elfogadjuk a szülői példa követését, az új ismeretek, illetve a már ismert televíziós műfajok iránti érdeklődést is. A tanítói válaszoknak ez a csoportja ugyanakkor felveti a kognitív disszonancia kérdését, illetve alig leplezett önkritikaként is értelmezhető, amennyiben a válaszokat magukra a válaszadókra is vonatkoztatjuk.

Eszerint a tanítók, tanárok (általában, mi „felnőttek”) ugyanazért nézzük szívesen a tévét, mint a gyermekeink, mert látványos, érdekes, ugyanakkor „nem igényel tőlünk aktív részvételt, gondolkodást, figyelmet és munkát”. Gyermekeinknek pedig azért engedjük nézni, mert „tőlünk is ezt látják, addig se kell foglalkozni velük, és legalább nem unatkoznak”.

Jóval elutasítóbbak, korántsem ennyire egységesek és ennyire kevéssé ellentmondásosak azok a kiegészítések, amelyeket a tanítók az 1., 2. és 4. mondat befejezéseként írtak (4/5.; 4/6. és 4/8. táblázat). Ezekben a reakciókban erőteljesebben megnyilvánulnak a televízióhoz, a tévénézéshez, illetve a gyermekek és a tévé viszonyához köthető naiv elméletek.

Az 1. és a 4. megkezdett mondatunknál a tanítók kiegészítései (csakúgy, mint maguk a befejezésre váró mondatok) rendkívül hasonlítanak egymáshoz (4/5. és 4/8. táblázat). Ebben a két csoportban jellemzőek a naiv személyiségelméletek felszínes megközelítését sugalló, pszichologizáló vélemények. Különösen hangsúlyosak azok a nézetek, hogy a gyermekek a televíziónézés következtében egyre erőszakosabbak, ingerlékenyebbek, passzívabbak, érdektelenebbek és zárkózottabbak lesznek, a verbális kommunikációs készségük egyre gyengül, társas kapcsolataik pedig egyre labilisabbá válnak. Látványos módon megjelenik ezekben a véleményekben a klasszikus médiaha-

tás elméletek álláspontja, és a gyermekeket önállótlannak tételező pedagógiai gondolkodásmód.

Amint azt a televalóság-modellünk bemutatása során is kifejtettük, a televízió és a gyermeknézők kapcsolatának efféle megközelítését nem tartjuk helytállónak. Ha valamilyen ok-okozati relációt egyáltalán elfogadhatónak tételezünk a fenti összefüggés két pólusa között, akkor az a tanítói véleményekben képviseltekkel éppen ellentétes irányú. Eszerint a sok tekintetben kiszolgáltatott, bizonytalan helyzetű, magukat olykor feleslegesnek érző gyermekek szívesen kötődnek a televízió stabilnak, kiismerhetőnek és érdekesnek tekinthető valóságához.

A feladatsor harmadik mondatának a folytatásaiban (4/7. táblázat) maguk a tanítók is álláspontunkkal rokon véleményeket fogalmaztak meg, amikor a tévénézés motivációjaként a kényelem és a biztonság keresését, a valahová tartozás igényének, és az érdeklődésnek a kielégítését fogalmazták meg. A 3. illetve a másik három befejezetlen mondatunk tanítói kiegészítéseiben tehát tartalmi ellentmondások vannak. Ezek az ellentmondások a 2. és a 3. mondat befejezéseiben írtak között a legszembetűnőbbek. Az a szemlélet, amely szerint az eleve lusta gyermekeket a tévé egyre tunyábbá, passzívabbá, érdektelenebbé teszi, nehezen egyeztethető össze azzal az állásponttal, amely szerint a tévénézés során a gyermekek megtanulják, hogy az életben minél erőszakosabbnak, talpraesettebbnek, és ügyeskedőbbnek kell lenniük.

A 4/6. táblázatban rendszerezett tanítói vélemények többsége – szemben az 4/5. és az 4/8. táblázatban megjelenő, zömében pszichologizáló megközelítéssel – valamilyen morális tartalmú értékítéletet fogalmaz meg. A kérdőívben alkalmazott, „a gyermekek megtanulják, hogy…” fogalmazásmód a válaszadó tanárok többségét érezhetően arra sarkallta, hogy a televízió feltételezett káros befolyását ne csak önmagában, hanem a tanári hivatás eszményeinek, illetve az egyénenként jellemző pedagógusi identitásnak a fényében is vizsgálja. Olvasatunk szerint a 4/6. sz. táblázatban rendszerezett tanítói vélemények többsége nemcsak a televízió erkölcsileg ártékony befolyásának naiv magyarázatául, hanem némiképp kiábrándult sőt, olykor sértett tanári önreflexióként is értelmezhető.

4. 3. 3. Milyen elméleteket ismernek a tanítók a tévé és a gyermekek kapcsolatáról?

Amint az eddigiek mutatják, a megkérdezett tanítók mindegyikének határozott véleménye van a televízió gyermekekre gyakorolt hatásával kapcsolatban. Többségük azon az állásponton van, hogy a tévénézés nemcsak látványosan befolyásolja, illetve magához köti a gyermekeket, hanem ezáltal a tanítói munkát is megnehezíti.

Ezt a csaknem általánosnak tekinthető elutasító attitűdöt látva különösen figyelemreméltó az a tájékozatlanság, amelyről a kérdőívünk harmadik pontjában feltett kérdéseinkre kapott válaszok árulkodnak. A megkérdezett tanítók túlnyomó többsége (43-ból 38) nem adott érdemi választ, vagy egyáltalán nem válaszolt a média-hatás elméletek és vizsgálatok ismeretét firtató kérdéseinkre. Megállapíthatjuk, hogy a tanítók zömének a gyermekek televíziónézésének hatásaival kapcsolatos véleménye nem tudományos igényű elméletek és vizsgálatok ismeretén nyugszik. Ez a felismerés összecseng azzal a kutatási eredménnyel, amely szerint jelenleg a hazai közoktatásban dolgozó tanárok

nagy része nem „szakértői” attitűddel, hanem a rutinjára, a megérzéseire, illetve a hagyományokra hagyatkozva végzi a pedagógusi munkáját (Nahalka 2004).

A két attitűd közötti különbséget a jelen kutatásban még inkább hangsúlyossá teszi a tanítók személyes, általános „szakmai” érintettsége a témánkban. Amint az a tanítói reakciókból nyilvánvalóvá válik, a tanítók nemcsak a gyermekeket féltik a tévé negatív hatásaitól, hanem azt is rossz szemmel nézik, hogy ezáltal a saját nevelő, oktató munkájuk és szerepük is háttérbe szorul. Hasonlóan a kérdőív első két részének elemzése során felmerültekhez, itt is felvetődik a kérdés, vajon a tanítóknak a televízióval mint a gyermekre káros befolyást gyakorló eszközzel kapcsolatos elutasító attitűdje nincs-e szoros összefüggésben a tanári mindennapok egzisztenciális és szakmai bizonytalanságaival.

5. Rajzteszt vizsgálat

5. 1. A vizsgált minta

A gyermekek között végzett vizsgálatban egy kisebb (néhány száz fős) minta megbízhatónak ígérkezett a kutatás hipotéziseinek igazolására vagy cáfolatára. A vizsgálat lebonyolításában gyermekintézményi segítségre kívántunk támaszkodni, a mintát 8 gyermekcsoportban (iskolai osztályban) határoztuk meg.

A vizsgálatban résztvevő gyermekek életkorának meghatározásakor több szempontot is figyelembe kellett venni. A kutatás lényeges eleme volt, hogy a gyermekek ismerjenek olyan jellemző televíziós műsorokat (pl. hírműsorok, krimik, hétvégi kalandfilmek), amelyek tartalmukban karakteresen eltérnek a televízión kívüli valóságaikban tapasztaltaktól. Ugyanakkor minél fiatalabb korosztályt akartunk választani, hogy a vizsgálat a lehető leghitelesebb választ adja arról, hogy a kisgyermekek gondolkodásában a televalóság és a mindennapok „médiától független” realitása mennyiben különül el, illetve mosódik egybe. Ezeken a szempontokon kívül azt is figyelembe vettük, hogy a választott korosztály tagjainak a televíziónézési szokásai egymáshoz minél inkább hasonlóak legyenek.

A választásunk a fenti szempontok figyelembevételével az általános iskola alsó tagozatos tanulóinak a korosztályára esett, amelynek tagjaira jellemző a televíziós élmények egységessé válása. Amint a gyermekek elkezdenek iskolába járni, a megváltozott napirendjükkel és új feladataikkal párhuzamosan átalakulnak a televíziónézési szokásaik is (Rosengreen 1989). Egy rövid időszaktól eltekintve, amikor az iskolakezdéssel együtt járó megnövekedett terhelés miatt kevesebb idő és érdeklődés jut a televíziózásra, általában már az első iskolaévben bekövetkezik az, hogy közel annyi késő délutáni és esti televízióműsort néznek, mint a szüleik. (Kodaira 1990). Ebben az életkorban egyre gyakrabban és többet nézhetnek már egyedül is tévét, legszívesebben rajzfilmeket, szappanoperákat és kalandfilmeket (Winick 1979, Caron és mts. 1991, 1993).

A vizsgálatban résztvevő iskolák kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy mind a gyermekek szociális hátterét, mind az iskola jellegét tekintve „átlagosnak” tekinthető mintával tudjunk dolgozni. A vizsgálati mintát végül két budapesti lakótelepi általános iskola 4-4 alsó tagozatos osztályának tanulói jelentették, összesen 196 gyermek.

5. 2. A vizsgálat módszere

A kutatásnak abban a fázisában, amikor a vizsgált korosztály médiával kapcsolatos attitűdjének a mérésére került sor, nem várt nehézségekkel találtuk szembe magunkat. A legkézenfekvőbbnek tűnő módszert, a kérdőíves vizsgálatot el kellett vetnünk, ugyanis nem találtunk olyan jól körülírható jelenséget, amely mentén a televalóság és a gyermekek televízión kívüli valóságai közötti kapcsolatot egyértelműen és jól mérhetően vizsgálni tudtuk volna. A szülők vagy a tanítók kérdőíves vizsgálata ellen a számos szervezési nehézség, illetve a válaszok megbízhatóságának, őszinteségének a kérdésessége szólt. Az egységesen megbízható írás-olvasás képességet feltételező vizsgálati módszerek alkalmazása a minta életkori sajátosságai miatt ugyancsak nem jöhetett szóba. Járható útnak tűnt a gyermekek céltudatos és tervszerű megfigyelése, vagy egy valamilyen szinten strukturált interjús vizsgálat elvégzése. Ezeknél a módszereknél is megbízhatóbb, és a kutatás karakteréhez jobban illeszkedő módszernek ígérkezett az, hogy a gyermekek attitűdjét rajzteszttel vizsgáljuk.

A gyermekrajzokkal foglalkozó kutatók jellemzően kétféle kategorizálást alkalmaznak tárgyuk vizsgálata során. Gyakori a különböző életkorokhoz köthető ábrázolásmódok sajátosságainak kronologikus rendszerezése (pl. Lowenfeld 1947), vagy a gyermekeknek mint más-más habitusú alkotóknak, illetve a rajzoknak mint más-más stílusú alkotásoknak a csoportosítása (pl Read 1943).

A vizsgálódásunk elméleti megközelítéséhez képest a gyermekrajzok, illetve a gyermeki rajzfejlődés kutatása hagyományosan más paradigmákra épül. Ezeknek a kutatásoknak a többsége a valóság megismerhetőségét és pontos leképezhetőségét illetően általában objektivista, a gyermekek tudatának mélyéből származó képzetek megjelenítését és értelmezését tekintve pedig jellemzően pszichoanalitikus megközelítést ad.

Az egyes paradigmák közötti különbségeket a gyermekrajz-fejlődés leírása tekintetében, a kutatásunk szempontjából azonban nem tekintettük relevánsnak. Az életkorhoz köthető jellemző rajzi sajátosságok elmélete, különösképpen a vizsgálni kívánt korosztály általánosnak tekintett képalkotói szemléletének és gyakorlatának bemutatása összeegyeztethetőek kutatásunk elméleti megközelítésével, ezért az elvi alapját jelentik az empirikus vizsgálatokhoz kialakított rajztesztnek. A kutatásunkban megcélzott korosztály rajzi sajátosságait az alábbiakban részletezzük.

5. 2. 1. Érvek a rajzteszt mellett

Amikor általánosságban esik szó a gyermekrajzokról, leginkább a nagyóvodás, kisiskolás korú gyermekek képeire gondolunk. A változatos és szellemes téri formák, a bátor színkezelés, a hatékony kifejezőkészség jellemzi ezeket a rajzokat. A gyermekrajzok vizsgálatának klasszikus kérdésfelvetése, hogy milyen módon jelenik meg bennük az, amit a különböző életkorú gyermekek az őket körülvevő világról tudnak, illetve gondolnak. Rajzaik értelmezhetőek egy projekciós folyamat képi megnyilvánulásaként, amennyiben képeiken a legtöbbször a tapasztalataikon és ismereteiken túl a témához kapcsolódó vágyaik, félelmeik, képzeteik is megjelennek, és érzelmi, indulati, hangulati állapotuk, pillanatnyi benyomásaik is tükröződnek. A rajzolás a gyermekekre jellemző élménygondolkodás adekvát megjelenési módjának tekinthető.

Nagy László, a gyermekek ábrázolási sajátosságainak egyik első hazai kutatója is hangsúlyozza a gyermekrajznak ezt a kifejező karakterét és funkcióját (Nagy 1905). Amellett érvel, hogy a gyermekrajzot önálló nyelvnek kell tekintenünk. Segítségével a használója képes arra, hogy kifejezze „énjének legjellemzőbb vonásait; azon főbb képzeteit, amelyek körül a többiek csoportosulnak.” Nagy László álláspontja szerint a gyermeknek ezt a fajta kifejezésigényét az erősíti, hogy a „maga lelki tartalmát másokkal közölje”, illetve, hogy ezt a tartalmat saját maga számára „szemlélhető jelekben” kifejezze. „A gyermekrajzok ugyanis nem egyebek, mint a gyermek tudattartalmának megrögzített nyilvánulásai.”

A gyermekek számára – különösen a kisiskolás életkorban – a rajz hasonló kifejezési lehetőséget kínál, mint a mozgás, a játék, a gesztus, vagy maga a beszéd. Ez utóbbival összehasonlítva nagy előnye, hogy – míg a szóbeli kifejezés során a tartalom kifejezése bizonyos introspekciós képességeket kíván, és a közlendő analizálásának-újraszintetizálásának a képességét feltételezi – a rajzolás olyan mozgásos cselekvés, amelyben az aktuális emocionális állapot közvetlenebbül juthat kifejeződésre. A gyermekek rajzain olyan tartalmakat, élményeket, ismereteket, képzeteket is bátran és őszintén megjelenítenek, amelyeket szóban nem tudnak, nem akarnak, vagy esetleg nem mernek kifejezni.

Mérei Ferenc szerint a rajzolás a játék egyik alfajának tekinthető, amely a gyermekek számára lehetőséget kínál az érzékletes, indulatilag telített belső folyamatok közlésére (Mérei – V. Binét 1970:191).

> Mivel az ideovizuális ábrázolás élményvezérlésű belső mintát követ, s a dolgokról való heterogén ismereteket, benyomásokat sűrít, ezért a valóságban nem létező dolgok is a valóságosság tudatával kerülnek rá a rajzra. Amit a képzelet ad a belső mintához, az a valószerűségnek ugyanazon a szintjén van, mint amit a látás, vagy a hallás tesz hozzá. A belső mintáknak ebben a valószerű, jóllehet, képzeletből is táplálkozó közegében minden rendkívüli dolog megjelenhet, bármi egymás mellé kerülhet. Ebben a közegben mindenféle sűrítés lehetséges.

5. 2. 2. További érvek, és módszertani következtetés

Annak a jelenségnek a komplex elméletté szervezésével, hogy a gyermekek életkoruk előrehaladtával egyre nagyobb következetességről és tudatosságról tanúskodó vizuális jeleket, jelrendszereket alkalmaznak a rajzaikban, az elsők között foglalkozott G. H. Luquet, francia pszichológus (Luquet 1913). A gyermeki ábrázolás fejlődéstörténetét a valóságábrázolás igényének és a rajznak, mint látható eredménynek a kapcsolatában vizsgálta. A különböző rajzfejlődési szakaszok korszakelnevezései ennek a viszonynak a változásaira utalnak.

Az első tudatos nyomhagyás, a „véletlen realizmus” periódusát, majd a szintetizálás képtelenségével jellemzett „kudarcba fulladt realizmus” korszakot követően, 5-6 éves kor körül érkezik el az a rajzfejlődési szakasz, amelyben a legtöbb „igazi” gyermekrajz születik.

Ahogyan nő a gyermekben a valóságábrázolás igénye, és ahogy ennek kifejeződését egyre kevésbé gátolják a rajztechnikai akadályok, úgy hagyja el a gyermek a

szétdobált részekből egésszé alig szerveződő, ún. juxtapozíciós szemléletet. A képek már a valóságos formák, személyek, tárgyak értelmezhetőségét nyújtják, de ezen felül arra is képesek, hogy a gyermeknek ezekhez fűződő viszonyát (érzelmeit, élményeit, gondolatait) is kifejezzék. A konvencionális rajzi megoldások a képi kifejezés igényével gazdagodnak: jellemzőek a rendkívül kreatív képi ötletek, az épületek, olykor a személyek és állatok transzparenciája, a dolgok több nézőpontjának egy kompozícióba foglalása, egyazon képi elem több mozgásfázisának az ábrázolása, az emocionálisan lényeges részek kiemelése, stb.

A gyermekek ábrázolásmódját ebben a korban „ideovizuális", azaz képzeletvezérlésű szemlélet jellemzi (Luquet 1927). Arra törekszenek, hogy a dolgoknak a számukra legjellemzőbb tulajdonságait jelenítsék meg, és nem arra, hogy egyetlen nézetből érzékelt, „objektív" látványát adják vissza. Éppen ezért – bár a gyermekeknek ezt a tevékenységét a „rajzolás", vagy „ábrázolás" meghatározással szokás illetni – e fogalmakon nem leképezést, hanem kifejezést, önkifejezést kell értenünk. Minden, még a legirreálisabb, vagy akár legszürreálisabb megjelenítés is lehetséges, ha az képes betölteni a legfontosabb funkcióját; azaz a gyermek közlési igényének adekvát vizualizációjának bizonyul. Ezeknek a rajzoknak a leírására számos jelző alkalmas lehet. Szépek, szubjektívek, kifejezőek, fantáziadúsak, részletgazdagok, kreatívak, bátrak, művésziek. A legtalálóbb, és a lényeget leginkább kifejező jelző mégis az talán, hogy ezek a rajzok őszinték.

A rajzoknak ez a tulajdonsága (illetve a gyermekeknek ez az igénye) aztán 9-10 éves kor körül fokozatosan eltűnik. Az ábrázolást egyre inkább az kezdi motiválni, hogy a gyermek a valóság elemeit - az adott kultúrára vagy korra jellemző valóságábrázolás-konvenciók szerint - „objektíven" leképezze. A rajzfejlődésnek ezt a korszakát Luquet „vizuális realizmusnak" nevezi. Ezt a szakaszt tekinti a gyermeki rajzfejlődés utolsó periódusának.

A képességfejlődés más elméletírói is alkalmaznak Luquet rendszerezéséhez hasonló korszakolást, amelyben az egyes életkorokhoz különféle ábrázolási sajátosságokat társítanak (Kárpáti 1995). A korszakok elnevezései illetve a korszakhatárok némileg eltérnek egymástól, az általunk vizsgálni kívánt korosztály ábrázolási sajátosságainak leírásában azonban összhang mutatkozik. A legtöbb gyermekrajz-fejlődés kutató, gyakorló tanár és szülő tapasztalatai megegyeznek Gerő Zsuzsa (1974:8) megfigyelésével:

> A kezdeti technikai nehézségek, illetve az önkritikus realitásigény közé ékelődik egy szakasz, melyben a gyermekek feltűnően többet rajzolnak, nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a rajzuknak. (…) Az előző és következő rajzkorokhoz képest más funkciót tölt be számukra a rajzolás. Ez a más funkció a közlés igényében fogható meg. Rajzaikon olyan élmények, ismeretek kerülhetnek a felszínre, melyekről szóbeli közléseikből egyáltalán nem értesültünk.

Mindezek az ismeretek azzal bíztattak, hogy a gyermekek rajzain keresztül megbízható képet nyerünk a televízióval, és a tévén kívüli világgal kapcsolatos attitűdjükről.

5. 3. A vizsgálati eszköz

A gyermekeknek azt a feltételezett képességét, hogy a televíziós tartalmakat és élményeket pontosan megkülönböztetik azoktól az ismeretektől és élethelyzetektől, amelyeket a televíziótól függetlenül nyernek, egy rajzteszt segítségével igyekeztünk igazolni. A

gyermekeket mind a négy korosztályban (iskolai évfolyamban) a két vizsgált valóságtartomány szerinti csoportokra osztottuk. Egyik csoportnak csak az egyik, a másiknak csak a másik valóságtartománnyal kapcsolatos attitűdjét vizsgáltuk. A tesztek előkészítésénél kizárólag ezt a csoportbontást vettük figyelembe, a különböző évfolyamok számára nem készült külön-külön vizsgálati eszköz.

Mindkét gyermekcsoport tagjai számára hasonló - öt képmezőből álló - tesztet készítettünk, amelyiknek a középső képmezőjébe valamilyen jól azonosítható viszonyítási pont (ez esetben egyszerű képi motívum) került. A gyermekeknek ezt a motívumot kellett valamilyen történésbe foglalniuk, azáltal, hogy a motívum előtti és mögötti két-két üres képmezőbe rajzolnak. A két gyermekcsoport számára készített tesztekben az eleve megrajzolt motívumok azonosak voltak, de az üresen hagyott képmezők sora különböző volt a két gyermekcsoportnál.

A televalóságon kívüli világhoz való viszonyulást vizsgáló teszt képmezői semmiféle kiegészítést nem tartalmaztak: öt egyforma téglalap sorozatát adták (5/1. rajz). A televalósággal kapcsolatos attitűdöt vizsgáló tesztben viszont a képmezőket egy televízió képernyőjeként jelenítettük meg. A képernyők mellé minden ábrán egy kisgyermek korú (a vizsgálatot elvégző nemétől függően lány vagy fiú) tévénéző rajza került (5/2.; 5/3. rajz). A vizsgált korosztály rajzi sajátosságainak ismeretében arra számítottunk, hogy az első típusú teszt kitöltői a középső képmezőben ábrázolt motívummal kapcsolatos mindennapi élményeikről vallanak a rajzaikban. Az üres televízió képernyőkbe rajzoló gyermekek pedig – a rajzolt „nézővel" azonosulva – azt a viszonyt fogják kifejezni, amit az adott tájékozódási pont televíziós megjelenésével kapcsolatban alakítottak ki.

5/1. rajz: A televíziótól független valóságokkal kapcsolatos attitűdöt vizsgáló teszt



5/2. rajz: A televalósággal kapcsolatos attitűdöt vizsgáló teszt lányok számára



5/3. rajz: A televalósággal kapcsolatos attitűdöt vizsgáló teszt fiúk számára



A középső képmezőbe kerülő motívum kidolgozása során olyan képszerű tájékozódási pontot kerestünk, amely a televízióból, és az azon kívüli világból nyert ismeretek különbözőségét jól reprezentálhatja, tehát amelyet a gyermekek csak a maga közegében (vagy a tévében, vagy azon kívül) tekintenek értelmezhetőnek.

Mint az a rajzokon látható, a választásunk a személyautóra mint képi motívumra esett, amely látvány (tájékozódási pont) megjelenése és szerepe karakteresen különböző a televízió valóságában (kaland, merénylet, verseny, baleset), és a legtöbb gyermek mindennapjaiban (utazás, napi közlekedés, státuszszimbólum). A választott motívumot leegyszerűsített, könnyen „másolható", ugyanakkor jól felismerhető stílusban jelenítettük meg. Annak érdekében, hogy az ábra – az általa megjelenített szituációval való azonosulás folytán - nagyobb valószínűséggel hívja elő a gyermekek személyes attitűdjét, az autóba a vezető mögé egy meghatározhatatlan nemű utast rajzoltunk. Az autó-motívumot jelzésszerű háttér-elemmel, egy fával együtt ábrázoltuk. Ez a rajz egyrészt a megjelenített szituáció „valóságosságának" hangsúlyozása miatt, másrészt pedig a járművel, illetve utasaival való lehetséges kapcsolat (pihenő, karambol, szüret stb.) miatt került a képre. A képmezők magasság-szélesség arányában mindkét típusú tesztnél a televízió képernyő 3:4 képarányát követtük.

5. 4. A vizsgálat lebonyolítása

A rajztesztek elkészültével a vizsgálat elvégzése egyszerű feladatot jelentett. A vizsgálatot a nyolc osztályban közel egy időben végeztük el, 2002. októberében. A gyermekek szabadon, időbeli és technikai megkötöttség nélkül készíthették el a rajzaikat. A tesztet az önkéntesség tiszteletbentartásával, az osztálytanítók szóbeli instrukciói segítségével oldották meg. Minden – azonos rajztesztet kapó - gyermekcsoport ugyanazt a feladatot kapta, így tehát az alábbi kétféle instrukció valamelyike hangzott el a rajzolás megkezdése előtt:

„Mindenki fog kapni egy papírt, amit öt részre osztottunk. Azt kérem tőletek, hogy egy történetet rajzoljatok meg ebben az öt képben. A középső képen már van valami, találjátok ki hozzá a történet elejét és a végét."

„Mindenki fog kapni egy papírt, amire öt televízió-képernyőt rajzoltunk. Azt kérem tőletek, hogy egy történetet rajzoljatok meg ebben az öt képben. A középső tévéképernyőn már van valami, találjátok ki hozzá a történet elejét és a végét."

A feladatot minden tanuló megértette. Tanítói segítséget csak az írni még nem tudó elsőosztályosok közül kértek néhányan a történetek feliratozásához. Mindegyik osztály mindegyik jelenlévő tanulója részt vett a vizsgálatban, és el is készítette a rajzát. A disszertáció 2. melléklete digitális formában valamennyi gyermekrajzot tartalmazza.

5. 5. A rajztesztek értékelése

Már a gyermekek rajzainak első átlapozására is szembeötlő, hogy a kétféle vonatkoztatási rendszert képviselő tesztek megoldásai mennyire különbözőek. Azok a rajzsorozatok, amelyek a televíziós történet kiegészítéseként születtek, látszólag sokkal mozgalmasabbak, változatosabbak, gyakorta erőszakosabb tartalmúak, mint azok, amelyeket a gyermekek mindennapjai ihlettek. Fantasztikus utazások, üldözések, őslények és katasztrófák képei az egyik oldalon, vidám nyaralások, bevásárlások, vagy a nagymama meglátogatása a másikon. A tesztek értékelésének kiindulópontjául ezeket a rajzokban megjelenő narratív különbségeket választottuk. A számszerű értékelést a kétféle rajzsorozaton megjelenített tartalmak csoportosításával, és a kategóriák összevetésével végeztük el. Amint látni fogjuk, a kétféle kontextust sugalló rajztesztek megoldásai olyannyira különbözőek, hogy nem tartottuk szükségesnek a kapott eredmények szignifikancia vizsgálatát. A gyermekek rajzai által sugallt attitűdbéli különbségeket és azonosságokat kvalitatív módon értékeltük, a teszttípusonként jellemző tartalmaknak az értelmezését az egyes példák részletes elemzése jelentette.

5. 5. 1. Mit ábrázolnak a rajzok?

A tanári kérdőív 2. pontjának kérdéseire adott válaszok elemzéséhez hasonlóan a rajztesztekben megjelenített történeteket is egyazon tartalmi kategóriák szerint csoportosítottuk (5/1. és 5/2. táblázat).

5/1. táblázat: televíziónézői attitűdöt vizsgáló teszt megoldására készült rajzok csoportosítása

Iskolai osztály	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*1-4.*	*össz.*
Gyermekek neme	*l-f*	*l-f*	*l-f*	*l-f*	*l-f*	*----*
A feladatot elvégzők száma	*12-11*	*12-17*	*10-15*	*10-14*	*44-57*	*101*
Bankrablás, rendőrségi üldözés	*0-3*	*0-2*	*0-1*	*1-6*	*1-12*	*13*
Elromlik az autó	*0-1*	*0-2*	*1-1*	*0-0*	*1-4*	*5*
Baleset, karambol	*0-3*	*1-2*	*0-4*	*7-7*	*8-16*	*24*
Egyéb izgalmas/veszélyes történet	*0-0*	*4-4*	*2-2*	*0-0*	*6-6*	*12*
Fenyegető szörnyek, különös lények	*0-3*	*5-6*	*2-5*	*1-1*	*8-15*	*23*
Barátságos lények, állatok	*1-0*	*0-1*	*2-0*	*0-0*	*3-1*	*4*
Kirándulás, utazás	*6-1*	*1-0*	*1-0*	*0-0*	*8-1*	*9*
Izgalmas/veszélyes utazás, verseny	*4-0*	*1-0*	*1-0*	*0-0*	*6-0*	*6*
Autókázás konkrét cél nélkül	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Utazás boltba, étterembe, színházba, moziba	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Utazás az iskolába, óvodába	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Hazaérkezés, rokonlátogatás	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Álom, fantasztikus utazás	*1-0*	*0-0*	*1-0*	*0-0*	*2-0*	*2*
Rendkívüli családi esemény (születés, költözés)	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*1-0*	*1-0*	*1*
Tévéműsor, számítógépes játék	*0-0*	*0-0*	*0-2*	*0-0*	*0-2*	*2*

Az összesítésből kitűnik, hogy a leggyakrabban ábrázolt téma mindkét nemű gyermekeknél a „baleset, karambol”, és a „különös, fenyegető lények világa” volt. A lányok és a fiúk témaválasztása két kategóriánál tért el látványosan. A fiúk rajzai között gyakoribbak voltak a bűnügyi történetek, a lányoknál – különösen az első osztályosoknál – pedig az utazás, kirándulás témája fordult elő a fiúkénál jóval nagyobb számban.

5/2. táblázat: televíziós kontextust nem sugalló teszt megoldására készült rajzok csoportosítása

Iskolai osztály	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*1-4.*	*össz.*
Gyermekek neme	*l-f*	*l-f*	*l-f*	*l-f*	*l-f*	*----*
A feladatot elvégzők száma	*8-13*	*15-11*	*16-9*	*9-14*	*48-47*	*95*
Bankrablás, rendőrségi üldözés	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Elromlik az autó	*0-1*	*0-0*	*0-0*	*0-1*	*0-2*	*2*
Baleset, karambol	*0-0*	*0-2*	*1-1*	*0-5*	*1-8*	*9*
Egyéb izgalmas/veszélyes történet	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Fenyegető szörnyek, különös lények	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Barátságos lények, állatok	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*
Kirándulás, utazás	*8-10*	*10-3*	*12-2*	*3-2*	*33-17*	*50*
Izgalmas/veszélyes utazás, verseny	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-3*	*0-3*	*3*
Autókázás konkrét cél nélkül	*0-1*	*1-1*	*0-2*	*1-0*	*2-4*	*6*
Utazás boltba, étterembe, színházba, moziba	*0-0*	*2-4*	*1-0*	*4-2*	*7-6*	*13*
Utazás az iskolába, óvodába	*0-0*	*1-1*	*0-2*	*0-1*	*1-2*	*5*
Hazaérkezés, rokonlátogatás	*0-1*	*1-0*	*1-1*	*0-0*	*2-2*	*4*
Álom, fantasztikus utazás	*0-0*	*0-0*	*0-1*	*0-0*	*0-1*	*1*
Rendkívüli családi esemény (születés, költözés)	*0-0*	*0-0*	*1-0*	*1-0*	*2-0*	*2*
Tévéműsor, számítógépes játék	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0-0*	*0*

Mint az az eredmények összesítéséből kitűnik, ennél a tesztnél a gyermekek rajzai, tartalmukat tekintve, egységesebbek voltak. A különböző célok szerint kategorizált utazás témáját a gyermekek több mint 80 százaléka választotta (95 rajzból összesen 77 ilyen témájú volt). Figyelemre méltó számú rajz került a „karambol, baleset” kategóriába is. Érdekes, hogy az ide sorolt 9 megoldást többségében fiúk készítették. A 48 lány közül összesen egy tanuló rajzán jelent meg a baleset motívuma.

5. 5. 2. Az eredmények összevetése és értelmezése

A számadatok megerősíteni látszanak azt a magától értetődőnek tűnő feltevésünket, hogy a gyermekek azt fogják rajzolni, amiről tudomásuk van. Ezek a tudások azonban nem önmagukban állnak, nem függetlenek a megszerzésük kontextusától. Nem aktivizálhatók akármikor és akármilyen körülmények között, hanem erősen kötődnek azokhoz az ismeretekhez, amelyekkel együtt az adott tudás alkalmazható, „használható”.

Az a tapasztalat, hogy a nem-televíziós viszonyt vizsgáló teszt megoldói közül egyetlenegy gyermeknek sem jutott eszébe, hogy az autós története bankrablásról, üldözésről, izgalmas kalandról, ufókról, szörnyű vagy barátságos állatokról szóljon, igazolni

látszik azt a hipotézisünket, hogy a gyermekek tökéletesen képesek disztingválni a különféle valóságok között.

Annál is inkább így látjuk, mert a másik tanulócsoportnak éppen a fele (101-ből 52 gyermek) olyan rajzsorozatot készített, amelyet ezeknek a kategóriák valamelyikébe soroltunk. Feltételezhetjük, hogy mindkét csoportba tartozó tanulók igen hasonló élmény- és ismeretanyaggal rendelkeznek úgy a mindennapok történéseivel, mint a televalósággal kapcsolatosan. Az egyetlen lényeges eltérés a két gyermekcsoport között, ami rajzaik témaválasztásának ezt a látványos különbségét eredményezhette, az a nekik adott tesztek által sugallt kétféle valóság, kétféle „vonatkoztatási rendszer" volt.

A két csoport tagjainak témaválasztásában megfigyelhető különbség ilyen nagy mértéke minket is meglepett. Fel voltunk rá készülve, hogy a nem médiaszerű közeget sugalló tesztek megoldói között is lesznek olyanok, akik kihasználják a lehetőséget, és a „reális" szituációt valamilyen irracionális, kalandos, vagy meseszerű történetbe ágyazzák bele. Ezért komoly meglepetést okozott, hogy a tanulók szinte egyáltalán nem alkalmazták ezt a megoldást. Nem sugalltuk ugyan, hogy olvasmányélmény, mozi-, vagy tévéfilm is az alapja lehet a történeteiknek, de ki sem zártuk ezt a lehetőséget. Ennek ellenére a közel 100 gyermek rajza között egyetlen olyan sem akadt, amelyben valamilyen dramatikus irodalmi mű, televíziós- vagy filmalkotás hősei szerepeltek volna. Összesen öt olyan megoldást találtunk, amelyek nem utalnak közvetlenül valamilyen személyesen megélt, konkrét élményre. Ezek közül három rajzsorozat valamilyen karambol vagy baleset történetét ábrázolja, egy fiú rajzán országúti autóverseny, egy másikén pedig repülő autó szerepel. A többi tanuló kizárólag olyan történetbe helyezte a készen kapott epizódot, amely megrajzolásával részben vagy egészben újraélhette egy korábbi, személyes élményét.

Az alábbiakban négy szempont szerint összehasonlítjuk a kétféle tesztet megoldó gyermekek rajzait. A két gyermekcsoport megoldásainak összevetése során azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek minden esetben annak a valóságnak az ismeretéről adtak számot a rajzaikban, amely valóságtartományt az adott teszt sugallta a számukra. A rajzoknak a különböző tartalmi és formai szempontok szerint végzett összehasonlítását konkrét példák részletes bemutatásával szemléltetjük.

5. 5. 3. Karambol, baleset, és más bonyodalmak

Amint azt a tanítók között végzett elővizsgálat eredményei mutatják, a televízió negatív attitűdöket erősítő hatásának szemlélete általánosan jelen van a 6-10 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusok gondolkodásában. Mindenképpen érdemesnek tartottuk ezért, hogy a rajztesztek beszédes számadatainak értelmezése mellett a legrészletesebben olyan megoldásokat elemezzünk, amelyeket, akár a televíziós kontextusba helyezett, akár a televízión kívüli valóságokat megjelenítő rajzok közül, a „karambol, baleset, üldözés, rombolás, veszély" kategóriákba soroltunk. Mint látni fogjuk, a tartalmilag azonos kategóriába tartozó, de a kétféle viszonyrendszerbe helyezett történetek között lényeges attitűdbeli különbségek figyelhetők meg.

„Roncstelepről roncstelepre”

Először a televíziós közegbe képzelt kalandos, illetve balesettel végződő történetek közül mutatunk be néhány jellemző példát.

1. rajz; 1. osztályos fiú



Képaláírás felnőtt írással: Felrobban

A különböző háttérelemekkel megjelenített, és különböző irányba haladó autók nagy kedvvel színezett rajzai nem állnak össze egyetlen történetté. A szekvencia mégis „televíziószerű” hatást ad, leginkább talán egy autós üldözésről szóló film előzetesét juttatva eszünkbe. Az autók képe mind egy ilyen típusú film, mind a rajzot készítő fiú esetében ürügyül szolgálnak arra, hogy létrejöhessen az utolsó képkocka eseménye, az autó látványos megsemmisülése, felrobbanása.

2. rajz; 1. osztályos fiú



Első képkockában: IRTA. ANDERLE.DANI (KOMOJAN)

Egyszemélyes stáblistával és vége-főcímmel keretezett katasztrófafilm-morzsa. Az összességében lassított felvételre emlékeztető három mozgásfázis inkább a rajzolás, mintsem a történet kitalálásának örömét sugallja. A készen vett televíziós klisé lehetőséget ad, hogy a tanuló megoldjon egy korántsem egyszerű rajzi feladatot: annak a pillanatnak a megjelenítését, amikor az autó a fának csapódik. Az első és az utolsó képmezőben megjelenített szöveg-elemek nemcsak a műfaji hűséget, és a történet komolyságát, hanem – 1. osztályos lévén – az alkotó érettségét is bizonyítani hivatottak.

3. rajz; 2. osztályos lány



Cím: Az ütközés
Képaláírás: A kocsi menet közben neki megy egy fának.
Az előző példához nagyon hasonló megoldás. Ez is egy-beállításos jelenet, de az előző szekvenciánál még aprólékosabb tagolásban. A tanuló jobban kihasználta a rajzsorozat nyújtotta lehetőségeket a mozgókép imitálásában, azzal, hogy az autó az első képen nem szerepel, csak a másodikon érkezik, valahonnan, „képen kívülről”. A rajz készítőjét a fának ütköző kocsi képének megjelenítésén túl láthatólag a háttér-előtér kapcsolat érdekelte elsősorban: az, hogy az egyes képi elemek kitakarásával hogyan ábrázolhatóak „televíziószerűen” a téri viszonyok. A tanulót a képsorozat tartalmi része nem vonzotta különösebben, azt jelenítette meg, ami a képernyőn egy autó és egy fa találkozásakor történne.

4. rajz; 2. osztályos fiú



Cím: A kocsi baleset
Képaláírás: Beszálla kocsiba; Megy a kocsiba; Előte van egy fa; Beleütközikafába; Ésmeghalt
A történet lényegét tekintve az előző két példához hasonló megoldás. A jelenetekként is értelmezhető rajzok egymásutánja azonban már figyelemreméltóan filmszerű hatást ad. A második rajz „felső gépállásra” emlékeztető látványa pedig önálló beállításként is a televíziós formavilág alapos ismeretéről tanúskodik. Ilyen merész, a perspektív térábrázolással kacérkodó megoldással egyetlen olyan 2. osztályosnál sem találkoztunk, aki a másik típusú teszt alapján készítette el a rajzsorozatát.

5. rajz; 3. osztályos fiú



Utolsó képen: BUMMM
Cím: A nagy ütközés
Egy súlyos közúti baleset történetének hűvösen tárgyilagos bemutatása, attól a pillanattól, amikor az autó elhagyja a garázst, addig a pillanatig, amikor frontálisan ütközik a szemből érkező autóval. A rajzolót nem az utasok sorsa foglalkoztatta, hanem inkább - a korábbi példák alkotóihoz hasonlóan – az a kérdés, hogy a televíziós képi hatást hogyan lehet rajzban visszaadni. Az átsodródó, és a szabályosan közlekedő autó összeütközésének hatásos megjelenítése túl nehéz feladatnak bizonyult, ezért a tanuló a megértést a képregényekben használatos szóbuborék alkalmazásával segítette.

6. rajz; 4. osztályos lány



Cím: RONCSTELEPRŐ A RONCSTELEPRE
Első képen: RONCSTELEP Második képen: SZERELŐ
Képaláírás: 1. RONCSTELEP; 2. SZERELŐNÉL; 3. UTAZÁS; 4. SZAKADÉK SZÉLÉN; 5. ZUHANÁS
Dramaturgiailag kimondottan érdekes, kerek történet, szűkszavúan tárgyilagos, szinte „minimalista" formai megoldások, és történetmesélési szerkezet alkalmazásával. Az autó öt stációja akár nyomdázva is lehetne, a történet megértését az autó környezetében a lehető legegyszerűbb módon megjelenített háttérelemek segítik. Különösen filmszerű a rajzsorozat címében is („Roncstelepről roncstelepre") megerősített keretes szerkezet, valamint az a megoldás, ahogyan az utolsó képkockán ábrázolt balesetet az azt megelőző rajzok előkészítik. Külön említést érdemel a második rajz életveszélyesen labilis emelőszerkezete, és a baljóslatúan keresztbe rakott két villáskulcs-lábszárcsont. A rajzsorozat szűkszavúsága és szellemes formai megoldásai ezt a megoldást is rokonítják egyes rövid televíziós műfajokkal (pl. főcím, inzert, klip, reklám).

7. rajz; 4. osztályos lány



Cím: A szerencsétlenség
Képaláírás: Megy le a kocsi; Száll egy nagyot; Földet ér, és megreped a föld; Nekimennek egy fának; Rádől a fa.
A hegyen-völgyön keresztül száguldó, végül pórul járó autó, és a szerencsétlenségen csúfolódó majom története, az előző megoldáshoz hasonlóan, ugyancsak nem nélkülöz egyfajta bizarr humort, itt azonban nem a formai, mint inkább a tartalmi ötletesség dominál. Az eredeti rajzi megoldások közül mindenképpen érdemes kiemelni azt a földet repesztő lendületet, amit az első három rajz egymásutánja sugall. Ezeken a rajzokon az autó mozgásirányának hirtelen megváltoztatásával, és a kompozíción belüli helyzetének lent-fent-lent megváltoztatásával a rajz készítője kivételesen erős, „mozgóképszerű" hatást hozott létre.

8. rajz; 3. osztályos fiú



Képaláírás: A RABLÁS Arrólszól hogy kirabolnak egy házat és akik benne laktak szóltak a rendőrségnek és a rendőrség lelőtte a rablót.
Rablás, menekülés, lakossági bejelentés, és a rabló halálával végződő rendőrségi akció klisészerű története öt képben. A tanulót jól láthatóan az érdekelte elsősorban, hogy a meglehetősen bonyolult történethez minél kifejezőbb rajzokat, és képi szerkezetet találjon. Az eredmény egy rendkívül ötletes, már-már formalista módon szimmetrikus képi dramaturgia. A központi epizód a menekülés. Az ezt megelőző két jelenet, a rablás, és a kirabolt ház elhagyása formailag megismétlődik a rendőrök megérkezésével, és a rabló megölésével.

9. rajz; 4. osztályos fiú



Cím: A BANKRABLÁS

Újabb, a rabló bűnhődésével végződő krimi. Történetét tekintve az előzőhöz hasonló, formai szerkezetében egyszerűbb, lineáris dramaturgiájú megoldás. Különlegesen eredeti és filmszerű a három utolsó képkocka egymásutánjában kódolt időbeliség, illetve az eseményeknek, és az idő múlásának a jelzésszerű ábrázolása. Az autó fának csapódását a legpontosabban megrajzolt ütközés képénél is hatásosabban jeleníti meg a baleset eredménye: a kidőlő fa, és a máglyaként égő autó. A balesettől a rendőrség kiérkezéséig eltelt időt pedig talán még ennél is szellemesebben és filmszerűbben jeleníti meg a rajzoló: mire megérkeznek a rendőrök, a máglya helyén már csak kis lángok, és a parázsló fatörzs várja őket.

10. rajz; 1. osztályos fiú



Képaláírás felnőtt írással: Egy sasmadár elrabolja a kisgyermeket; És viszi.

Különös, kissé zavarba ejtő történet egy autókirándulásról, és a kisgyermeket elraboló sasmadárról. A váratlan esemény olyan, mint valamiféle bizarr vicc, látszólag sem logikus motivációja, sem előzménye, sem megoldása nincs. Ugyanakkor a képsorozat rendkívül filmszerű, eredeti, és izgalmas. A nyitott dramaturgiai megoldás leginkább a televíziós sorozat-műfajok szerkezetét idézi. Az elrablás motívuma nem jelent megoldást a történet szempontjából, de megfelel annak az elvárásnak, hogy a filmben legyen váratlan fordulat, és a későbbi epizódok kiindulópontjaként szolgáló „csattanó”. Egyértelműen televíziós élményekre vezethető vissza az a képi megoldás is, amit az utolsó rajzon látunk: a sasmadár „közel van”, ezért sokkal nagyobb az alatta lévő erdő fáinál. Ez a légifelvételt idéző ábrázolásmód egészen ritka kivételnek számít a kortárs gyermekrajzok között.

11. rajz; 4. osztályos lány



Képaláírás: 1. Farkasházi család elindult vakációra; 2. Elmentek a boltba vásárolni de nagyon gyorsan elmentek; 3. Mentek, mentek, mentek és mentek mentek; 4. Egyszer csak meglátnak egy repülő csészealjat; 5. Na azt hiszem Farkasházi családnak búcsút mondhatunk.

Az előző rajzsorozattal szinte megegyező dramaturgiájú történet. A család elrablásának váratlanságát ebben a megoldásban fokozza az „alapsztori" részletesebb kidolgozottsága: a család vakációra indul, és útközben bevásárol. Az unalmas történet váratlanul izgalmassá válásával, és a nézői érdeklődés felcsigázásával befejeződő történet ebben az esetben is a folytatásos televíziós műfajok dramaturgiai szerkezetét idézi. A bevásárlás-jelenet, és az egyes képkockákhoz fűzött, nagy gonddal fogalmazott megjegyzések stílusa viszont inkább a bulvár szintű tényfeltáró riportokból ismerős. Az elrepülés motívumának rajzi megoldása: először nagy autó-kis ufó, aztán nagy ufó-kis autó, az előző példánál látott megoldáshoz hasonlóan, rendkívül filmszerű.

„Gyerünk az állatkertbe!"

A történetüket nem a televíziós kontextusba helyező gyermekek rajzai közül egyetlen olyant sem találtunk, amelyik öncélú rombolásról, pusztításról szólt volna. Az összesen 9 képsort, amelyiken a gyermekek balesetet, karambolt, vagy akárcsak az autó meghibásodását ábrázolták, az alábbiakban részletesen bemutatjuk.

12. rajz; 2. osztályos fiú



Cím: Az ütközés
Első képen: GYERÜNK AZ ÁLLATKERTBE Negyedik képen: CSÖRR BUMM Utolsó képen: APA, ÉN
Képaláírás: NEKIMENNEK A FÁNAK

Reális részleteket, és fantáziaelemeket egyaránt tartalmazó történet. A fiú és apukája autóval el akar menni az állatkertbe, de útközben nekiütköznek a fának, és mind a ketten

a kórházba kerülnek. A rajzot készítő fiú az apjával egyenrangú partnerként ábrázolta magát. A történet két szereplője mint két, kalandokra kész barát, vágnak neki a kirándulásnak. Futurisztikus autó-robotjuk olyan gyors, hogy már nem is gurul, hanem a föld felett suhan. A szerencsés kimenetelű balesetben az autóban ülők ugyanolyan sérülést szereznek. Ez, és a közös gyógyulás tovább erősíti az összetartozásukat, és az egyenrangúságuk látszatát.

13. rajz; 2. osztályos fiú



Cím: A bácsit megrázta a mikró
Negyedik képen: KORHÁZ Utolsó képen: FELEPŰTEM
Megtörtént eset alapján rajzolt kórházi történet. Azon ritka megoldások egyike, ahol a személyautó rajza néhány egyszerű kiegészítéssel új értelmet nyer. A tanuló az autó-képet a rárajzolt X-jelekkel mentőautóvá változtatta. Ezen szállítják kórházba a „bácsit", akit megrázott az áram. A rajz készítője számára igen lényeges volt az a kérdés, hogy mi lesz a „bácsi" további sorsa. Ezért a felgyógyulásának tényét nemcsak rajzban fejezte ki, hanem szöveges módon is megerősítette. A nagyobb nyomaték kedvéért ezt a szöveges elemet a tanuló nem képaláírásként jelenítette meg, hanem - a képsorozat egyetlen „elhangzó" mondataként – a „bácsi" szájába adta.

14. rajz; 3. osztályos fiú



Cím: Az ütközés; Utolsó képen: BANG
Képaláírás: Apa meg én elmentünk hazuról; Mentünk, mentünk nem láttunk semmit; Figyelmeztettek valamire; Apu! Vigyázz!; Bang!!!! Neki ütköztünk az irányjelzőnek.
Személyes karambol-élményből készült játékos képsorozat. A történet, és az azt feldolgozó rajzok egymásutánjának szerkezete egyszerű: apa és fia elindulnak otthonról, és a szemből jövő autósok figyelmeztetése ellenére nem veszik észre az irányjelzőt, és nekimennek. Minden rajz ugyanazokból a képi motívumokból építkezik: az autón és utasain kívül mindegyik képen megtalálható egy jelzésszerű madár, és egy emberi arccal ábrázolt, gazdag mimikájú nap rajza is. Ez utóbbi motívum több mint kiegészítő rajzi elem. Alkalmazásával a történet egy kizárólag gesztusokkal kommunikáló, kedélyes narrátorral bővült.

15. rajz; 3. osztályos lány



A rajzok fölött: A Retenetes Álom; A kirándulás; baleset; A korház ban

Egyike a legkülönösebb történeteknek, egyben az egyetlen olyan rajzsorozat, amelyet a nem médiaszerű közeget sugalló tesztek balesetről szóló megoldásai közül lány készített. A tanuló elképzelte, hogy kirándulás közben az apja karambolozik, és súlyosan megsérül. A történetet, noha az semmiféle irreális elemet nem tartalmaz, úgy rajzolta meg, mint egy „rettenetes álmot". Ebben a közegben bátrabban, tárgyilagosabban végig tudta gondolni saját apja elveszítésének a történetét. Ennek a felszabadító megoldásnak az eredményeképpen a képsorozat utolsó, kórházi jelenetet ábrázoló rajza lett a legnyomasztóbb, és a kórházi miliőt leghitelesebben megjelenítő kép valamennyi balesetet bemutató rajzsorozat közül.

16. rajz; 4. osztályos fiú



Képaláírás: INDULÁS A STRANDRA! DEFEKT! A KOCSIT ELVONTATJÁK

Egy meghiúsult strandolás története, az átlagosnál szárazabb, kevésbé fantáziadús rajzi feldolgozásban. Az autó meghibásodása és elszállítása bosszantó és mindennapos történet, amit a rajzok inkább csak dokumentálnak, mintsem kommentálnak. Formai szempontból említést érdemel a hasonló kompozíciójú második és negyedik rajz által létrehozott képi ritmus. A másodikon a ház előtt álló sárgainges fiú izgatottan várakozik: készül a fürdésre. A negyedik képen a kilyukadt kerekű autó előtt álló zöldinges apa tehetetlenül és bosszúsan várakozik: mégsem jutnak el a strandra. A szinte azonos kompozíció alkalmazásával nagyobb nyomatékot kapnak a két rajz közötti formai és tartalmi különbségek.

17. rajz; 4. osztályos fiú



Cím: Baleset; Utolsó képen: opsz!

Képaláírás: A zöld lámpa; A farolás; Az autó neki megy a fának; Az ütközés; Vége
Azon ritka rajzsorozatok egyike, amelyek nem tükröznek valamilyen konkrét saját élményt, hanem amelyik elkészítésénél a képzelet, és a különböző, karambollal kapcsolatos képi és tartalmi klisék dominálnak. Az autó utasainak sem a személyét, sem a célját nem ismerjük. Nem tudjuk, miért sietnek így, és azt sem, hogy miért farolnak neki az út melletti fának. Egyetlen dolgot tudunk meg az autó vezetőjéről, azt, hogy nagyon „laza" alak. Erre utal a sportos vezetési stílus, és az, ahogyan a karambolra reagál az utolsó rajzon. A rajz készítője valószínűleg vonzónak találta ezt a könnyed, és némileg felületes hozzáállást. A rajzokon alkalmazott formai elemek is erre az attitűdre utalnak: a tanuló a képsorozat minden egyes rajzán igyekezett valamilyen effektszerű rajzi elem alkalmazásával kifejezőbbé, harsányabbá tenni a történetet: azt, ahogy a lámpa zöldre vált, ahogy a sofőr gázt ad, az autó suhan, a fékező kerék nyomot hagy, a fa reped, vagy az összetört autó füstöl. Eredményül egy rendkívül expresszív, szinte „hangos" rajzsorozatot kaptunk.

18. rajz; 4. osztályos fiú



Képek fölött: Indulás; Falu nézés; Madárles; Ütközés; Gyaloglás
Negyedik képen: PUFF!
Képaláírás: Egyszer egy kis fiú elment apukájával kocsizni; Mentek falukon keresztül; Egyszer beértek egy erdőbe nézték a madarakat; Mentek nézelődtek. Egyszer csak neki ütköztek egy patkának a kocsi nem indult el; Így gyalog mentek vissza.
Egy balul sikerült autós kirándulás története, meglehetősen ügyetlen rajzok sorozataként feldolgozva. Sem a karakterek, sem a tárgyak, sem a téri viszonyok, sem a mozgás ábrázolása nem éri el a tanuló korosztályára átlagosan jellemző rajzi színvonalat. A bizonytalan rajzokból összeálló történet ezúttal is az apáról és a fiáról szól, akik az autó meghibásodása miatt le kell mondjanak eredeti tervükről, és gyalog térnek haza.

19. rajz; 4. osztályos fiú



Cím: Totálkár
Utolsó képen: AUTOALKATRÉSZ
Képaláírás: Elmentünk a mamához; Jól megy; Mostmár lassics!; Miért kellet ilyen gyorsan menni?; Milyen szerencsénkvan.

Az előző rajzsorozathoz mind témájában, mind alacsony rajzi színvonalában hasonló megoldás. Mindkét történet egy meghiúsult kirándulás élményét dolgozza fel, az apa és a fiú ezúttal a nagymamához igyekeznek. Mindkét rajzsorozatban közös, hogy nem érthető egészen pontosan, mi is történt az autóval, mitől vált működésképtelenné. Érdekes, hogy ez a rajzi sutaságból is következő bizonytalanság mennyire érzékletesen képes kifejezni azt a zavart, amit egy koccanás, vagy műszaki hiba alkalmával a gyermek-utas, a hátsó ülésen megél. A gyermek fejében kavarognak az autó meghibásodásával kapcsolatos képek, szavak, és indulatok. Jól mutatja ezt a kuszaságot a rajzokon érzékelhető fogalmi ellentmondás az autó lefulladása, a rajzsorozat címe („Totálkár”), és az autóalkatrész bolt mint megoldás között.

20. rajz; 4. osztályos fiú



Képek fölött: Pisti és apukája eldöntötték hogy indulnak a Wrc rallin; szerencsére ők indulhattak az első helyről; Már majdnem a célhoz értek amikor…; …egy másik versenyző megelőzte őket; De szerencsére van az a közmondás hogy „Lassan jársz tovább érsz”.
Alacsony rajzi színvonala ellenére eredeti és szellemes, a televíziós kontextust nem sugalló teszt megoldásai közül egyedülállóan kreatív rajzsorozat. Az egyetlen valamennyi balesetet tartalmazó megoldás közül, ahol a karambol a történet főszereplőinek (ismét apa és fia) a számára nem kellemetlenségekkel, hanem előnyökkel jár. Bár a rajz készítője semmiféle konkrét filmélményre nem utalt, az összetett dramaturgiai megoldás a tanuló filmszerű látásmódját sugallja. A fa mint potenciális veszélyforrás, a kárörvendő ellenfél, és a rózsaszín autóban ülő versenyzők rajzai feszes ritmusban váltogatják egymást. Megjelenésük, egymáshoz való viszonyuk a képsorozat nyújtotta szűk lehetőségek között is érdekes, kiválóan megidézik egy izgalmas autós verseny lendületét.

„A nagy ütközés”

A kétféle kontextust képviselő tesztek fent részletezett megoldásainak összehasonlításánál feltűnő, hogy bár ezek a rajzok a számszerű adatok összegzésekor nagyrészt egyazon tartalmi kategóriába kerültek, a rajzok készítőinek a témával kapcsolatos attitűdjét tekintve ugyancsak eltérnek egymástól. A leginkább szembeötlő különbséget a „balesetet, karambolt” ábrázoló rajzok két típusa között a történetek szereplőinek kiválasztásában találtuk. A nem-mediális kontextusba helyezett rajzsorozatok főszereplői szinte minden esetben hús-vér emberek, ezzel szemben a televalóságot idéző rajzoknak több mint kétharmadában (a 24-ből 18 rajzon) a balesetet az autó „szenvedi el”. Ezekben a képsorozatokban az emberi szereplők csak mellékes fontosságúak az autóhoz képest, mintegy a gépkocsi működéséhez nélkülözhetetlen alkatrészekként vesznek részt a történetben.

A kétféle attitűd jól tükrözi azt a kétféle státust, amit a „karambol" fogalma a televíziós, illetve az azon kívüli valóságtartományokban betölt.

A televíziós ábrázolásmód szerint az autó, vagy autók látványos megsemmisülése mint veszély-, értékvesztés- vagy humor-elem, egyes televíziós műsortípusok (pl. akciófilm, rajzfilm) alapvető képi és dramaturgiai panelje. A „karambol történt", illetve a „két autó frontálisan egymásnak ütközött" jellegű televíziós hírek, kiegészülve a roncsok képének bemutatásával, vagy az autók mozgásának számítógépes szimulációjával, szintén hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tévénéző gyermekek a képernyőn megjelenő autókat valamiféle élethalál küzdelem résztvevőiként antropomorfizálják.

A gépkocsi megszemélyesítése a médián kívüli mindennapokban is előfordul, sőt, valószínűleg gyakorinak is mondható az autóvezetők és a gépkocsitulajdonosok körében. Az autó személyes tulajdonságokkal való felruházása azonban ebben az esetben nem a tárgy megsemmisülésének fenyegető lehetőségében nyilvánul meg, hanem a napi feladatok „közös" megoldása közben alakul ki. A gyermekek gondolkodásában a „mi autónk", illetve az „anya, apa autója" használata során a gépkocsi antropomorfizálódásának ez a partnerszerű jellege jelenik meg, de még nem olyan karakteresen, mint a gépkocsivezetőknél és az autótulajdonosoknál.

Azok közül a 4. osztályosok közül, akik a nem-médiális közeget kapták történetük keretéül, már többek rajza is utal arra a birtokló-féltő viszonyra, ami tulajdonosként vélhetően majd a gépkocsijukhoz fogja fűzni őket. Az autó meghibásodása vagy karambolja nem a sztori „csattanóját" jelenti ezekben a rajzsorozatokban, hanem megoldandó feladatok elé állítja a történetek szereplőit. Hőseink gondoskodnak a működésképtelen autó elvontatásáról, vagy megpróbálják kijavítani a hibát (16. és 19. rajz). Ezenközben a tévénézői attitűdöt újraélő kortársak pontos televíziós ikonográfiai ismeretekről tanúskodó rajzain a gépkocsik megsemmisülésének nagy kedvvel, és rajzi leleménnyel ábrázolt képei gyakran maguk jelentik a megoldást. Megoldást arra a naponta megújuló igénynek a kiszolgálására, amely az értékvesztésben rejlő drámaiság élményében nyer kielégülést (1-7. rajzok).

„Milyen szerencsénk van!"

A fentiekben megfogalmazottakkal nagyban összefügg a két típusú rajzsorozatnak a különbözősége abban is, ahogyan azok a baleset emberi szereplőit ábrázolják. A tévé-balesetek, tévé-karambolok utasaival és autóvezetőivel rendszerint keveset törődik a rajz készítője. Ezekben a rajzsorozatokban a főszereplő, az igazi egyéniség maga az autó, ezért annak megsemmisülése jelenti a történetek képi és dramaturgiai csúcspontját. Ezt követően már nem lenne indokolt, és nem lenne „műfajszerű", ha a rajz alkotója a jellegtelen, karakter nélkül ábrázolt mellékszereplők sorsára is külön gondot fordítana. Az autóban ülőkről éppúgy nem esik többé szó, mint ahogyan külön-külön az autó egyéb alkatrészeinek további sorsáról sem tudunk meg semmit.

Ezzel szemben nincs olyan történet a másik csoport rajzai között, amelyik ne a balesetet szenvedő embert vagy embereket helyezné a középpontba. Ezeknek a rajzsorozatoknak az alkotói szinte minden esetben magukat és más, ismerős személyeket szerepeltetnek a történeteikben. A szereplők nem azért kerülnek a történetekbe, hogy legyen kit „felhasználni" a balesethez, hanem az esetek nagy részében valamilyen – a balesettől

független, és arra nem utaló – tevékenység közben éri őket a szerencsétlenség. De ami még ennél is feltűnőbb és fontosabb, mindegyik alkotó arra törekedett, hogy valamilyen módon „élét vegye” a baleset komolyságának, hogy megpróbálja megoldani, „feloldani” a balesetet elszenvedők nehézségeit. A gyermekek a legváltozatosabb formai és tartalmi megoldásokat alkalmazták ennek érdekében. Néhány jellemző példát felsorolunk:

- A baleset sérültje felépül (13. rajz).
- A balesetesek „jó kezekbe kerülnek”: kijön a rendőr, kórházba kerülnek a sérültek, elvontatják a kocsit (12.; 16.; 18. rajz).
- A baleset nem történt meg valójában, hanem csak egy „rettenetes” álom volt (15. rajz).
- A baleset nem volt igazán komoly: csak az irányjelzőnek mennek neki; a karambolozó autósnak még viccelődni is kedve van (14.; 17. rajz).

5. 5. 4. Ilyeneket szoktam rajzolni

A következő részletezésre kerülő tartalmi kategóriában, a konkrét televíziós élményeket megjelenítő rajzok csoportjában, az előző fejezetben alkalmazott összehasonlításra nincs lehetőségünk. Ilyen témájú rajzok ugyanis a nem-televíziós kontextust feltételező tesztek megoldásaiként nem születtek. Viszont annál több filmszerű jelenetet találtak ki, vagy alkottak újra azok a gyermekek, akik a televíziós tesztet kapták. A gyermekek rajzainak közel fele (101 rajzból 44) valamilyen konkrét filmélményt idézett fel. Többnyire olyan filmeket, amelyekben az izgalmas, krimiszerű elemek domináltak.

21. rajz; 1. osztályos fiú



Cím, felnőtt írással: 102 kiskutya
Képaláírás, felnőtt írással: Szörnyella itt viszi a kutyákat; Letartóztatják
Az egymáshoz nagyon hasonló kompozíciójú képekből álló rajzsorozat egy üldözési jelenetet próbál feleleveníteni. Az első képkocka tanúsága szerint ez az esemény a „102 kiskutya” c. film csúcspontja, az a jelenet, amikor az elrabolt kutyákkal menekülő negatív hőst, „Szörnyellát” letartóztatják. A tanuló nemigen volt képes arra, hogy a rajzsorozattal visszaadja a film izgalmas mozgalmasságát, ezért ragaszkodott a tanító segítségével papírra kerülő magyarázó szövegekhez. Leginkább még az utolsó két képkockán ábrázolt hirtelen változás sugall némi filmszerűséget. A száguldó, dalmatamintás autó, és a villogó lámpás, álló rendőrautó egymáshoz rendkívül hasonló rajzának egymásutánja képes visszaadni valamit a film izgalmas, váratlan fordulatokat alkalmazó befejezéséből.

A felidézett film minél pontosabb reprodukálásának az igényét tükrözi az első képkocka formavilága is. Az első osztályosok szokásos számábrázolásától eltérő, talpas-mintás számok hűen idézik a filmet kísérő kiadványok, plakátok, és más promóciós anyagok tipográfiáját.

22. rajz; 2. osztályos fiú



Cím: GODZZILLA
Képaláírás: Az volt a tartalma, hogy megölte az embereket
Kivételes expresszivitású rajzsorozat. A tanuló nagy magabiztossággal vetette papírra a felidézett film legjellemzőbb képi motívumait: a várost jelképező lakótelepi épületet, az emberevő ősszörnyet, és a harci repülőgépeket. Mind a gépeken, mind a szörny karakterén érezhető az előképként szolgáló film szereplőinek professzionálisan megtervezett jellege. A tanuló nagy rutinnal, és igen pontosan idézi a filmben látható szakmailag színvonalas képi megoldásokat, mind a karakterek, mind a kompozíció, mind a kifejezőerő tekintetében. A képaláírásban megfogalmazottak tartalmi sivárságának, és a rajzsorozat formai értékeinek kontrasztja a Godzilla-film hasonló ellentmondásaival rokonítható.

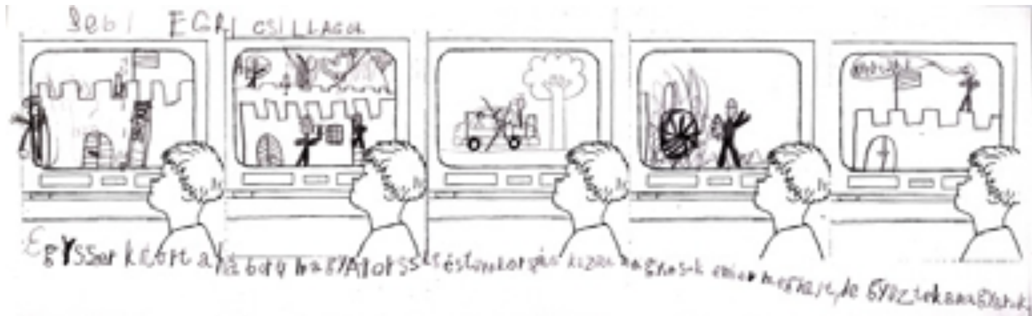
23. rajz; 2. osztályos lány



Cím: Sikoly, kettő
Első képen: ki maga háló; Negyedik képen: SZAKADÉK!; Utolsó képen: Segicség
Képaláírás: Telefonált a sikoly és bement, de a lány nem hallotta és kocsival elvitte és ledobta a szakadékba.
Különösen őszinte, az iskolai megfelelés kényszerét nélkülöző megoldás a tanulót aktuálisan leginkább izgató televíziós élmény, a „Sikoly kettő” c. film felidézése. A sztori egyszerre világos és zavarba ejtő: egy maszkot viselő alak előbb megijeszt, aztán meggyilkol egy lányt. A történetnek se eleje se megoldása, se értelme se tanulsága, mégis

ismerős és következetes mindannak, aki járatos a videókölcsönzők kommerciális filmkínálatának kultúrájában. A rajzot készítő tanuló láthatólag otthonosan mozog ezen a területen, ismeri és érti azokat a szerkezeti elemeket, vonatkoztatási pontokat, amelyek segítik a film értelmezését, illetve pontos és rendkívül kifejező rajzi reprodukálását.

24. rajz; 2. osztályos fiú



Képek fölött: EGRI CSILLAGOK
Utolsó képen: NYertünK
Képaláírás: Egyszer kitört a háború magyArorSZág és törökországG között nagyon sok ember meghalt, de győztekamagyarok.
A rajzsorozat készítője valószínűleg egyik nagy televíziós élményét, Várkonyi Zoltán 1968-ban készült klasszikusát, az Egri Csillagokat igyekezett felidézni. Az ostromlétrán mászó törökök, az ágyúzás, az égő vár, a tüzes kerék képei olykor kissé kuszák, de ezzel együtt – sőt, éppen ezáltal - hatásosan idézik a filmben megjelenített látványos ostromot. Különösen pontosan idézi a film dramaturgiáját az a megoldás, ahogyan az ostrom képeit felidéző első négy zűrzavaros képet, a győzelmet hirdető utolsó rajz váratlan egyszerűsége és üressége váltja. Ez az a képi megoldás, amely a filmben is döbbenetesen hitelessé teszi Gárdonyi okos mondatát: „Elmentek." A tanuló pontatlanul idézte az írót, de megbízható volt a film felelevenítésében. Az általunk megadott képi motívumokat nem tudta beleilleszteni kedvenc filmjébe, ezért ezt a képkockát, néhány bizonytalan próbálkozástól eltekintve, nem használta.

25. rajz; 2. osztályos lány



Cím: Jó barátok
Második képen: koponya

Képaláírás: Az elején 5 jó barát bemennek az egyik barátjuk házába, ott elbújnak a fotel mögé; A közepe felé bemennek az apukája szobájába és akkor veszik észre, hogy koponya lett a feje; A közepe felé egy másik fiúnál bált rendeztek; Az egyik fiú fölvesz egy ronda maszkot. És úgy ijeszti meg az egyik lányt; A végén pedig a királynő elájul. Mert a gonosz boszorka valamilyen szerrel megmérgezte.
Képek a „Jó barátok” c. sorozatból. Öt, egymással laza tartalmi kapcsolatban álló, kiragadott pillanat a film elejéből, közepéből és végéből. A tévéfilm legizgalmasabb, leglátványosabb jeleneteinek rajzai pontosan visszaadják a – főként szobabelsőket megjelenítő, kizárólag műtermi felvételeket alkalmazó – szappanopera sorozatok hangulatát. A rajzok bal oldalán feltűnő ajtó, mint állandó kulissza-elem, szándékolatlan műfajkritikaként is értelmezhető. A középső rajzunkat ebben a rajzsorozatban sem lehetett a megidézni szándékozott film képei közé illeszteni, ezért azt ez a tanuló is figyelmen kívül hagyta, illetve képaláírással „korrigálta”.

26. rajz; 3. osztályos fiú



Cím: AZ UTOLSO MOHIKÁN
Képaláírás: Duncalm találkozik Maguával és rábízza magát; Unkasz előbújik egy fa lombjából; Sólyomszem medvebőrben elkapja Maguát; Unkaszt megöli Magua; Sólyomszem lelövi Maguát.
Újabb kalandfilm, ezúttal vadnyugati témájú. A tanuló „Az utolsó mohikán” c. film legizgalmasabb, legjellemzőbb epizódjait elevenítette fel. Láthatóan alaposan ismerte a filmet, és ugyancsak foglalkoztatta mindaz, ami a benne a szövetség és ármány, a rejtőzködés és küzdelem, a barátság és bosszú témájában megjelenik. A westernfilmek formavilágát hagyományosan nemcsak ezek a nyers-romantikus helyzetek, hanem az ugyancsak egyszerre vad, és egyszerre szentimentális díszletek is jellemzik. A rajz készítőjének sikerült mind a férfias pózok színpadiasságát, mind a helyszínek teátrális karakterét kifejezően visszaadni. A középső képen készen kapott fa rajzát be tudta illeszteni a történetébe, az autó azonban ebben az esetben is feleslegesnek bizonyult.

27. rajz; 3. osztályos lány



Legfelül: ILYENEKET SZOKTAM RAJZOLNI
Első képen: SUMI: SZIA ÉN VAGYOK SUMI; Második képen: TEMI: AU BEDAGATT A LÁBAM; Negyedik képen: KAMA: JÓ A FRIZURÁM; Utolsó képen: BUKK: CSÁ

A konkrét filmélményeket feldolgozó rajzsorozatok mindegyikéről elmondható, hogy bizonyos tekintetben egyedülállóak, a többi megoldástól látványosan különböznek. Hatványozottan igaz ez a megállapítás erre a rajzsorozatra, amelynek az alapja valamiféle figura-központú, a másodlagos piaci felhasználás („merchandising") érdekében létrehozott televíziós rajzanimációs sorozat lehetett. A tanulónak a televízióval kapcsolatos kötődése ezeken a különös lényeken keresztül a legerősebb. Láthatóan pontosan ismeri mindazt, amit tudni kell róluk ahhoz, hogy „meséik" követhetőek legyenek, így pl. formai és jellembéli tulajdonságaikat, egymáshoz való viszonyukat, stb. Az időbeliség, a történetszerűség megjelenítésének még a szándéka sem érződik ezeken a rajzokon. A tanulót láthatólag az érdekelte, hogy a kedvenc figurákat éppen úgy jelenítse meg, ahogyan a televízióban látta, illetve, ahogy azokat „rajzolni szokta".

28. rajz; 3. osztályos fiú



Első képen: 2TV, TELEFON, E.T.I. HAZA TELEFONÁL, E.T.I; Második képen:H-BO, DANK RablÁS, CIM; Harmadik képen: RTL, A TAXSZIS, CIM; Negyedik képen:Mtv1, ÉLŐ, OLIMDIA, CIM; Utolsó képen: MTV2, VÉGEMACHOP,POKe-MON, CIM

Újabb egyedülálló megoldás, talán a legötletesebb valamennyi közül. A tanuló nem egy konkrét filmet, vagy más televíziós élményt, hanem magát a tévénézést mint történést idézte meg a rajzaival. A rajzolt tévénéző fiú, akinek a helyébe a képek készítője magát képzelte, nem egyetlen csatornát néz, hanem kapcsolgat a csatornák között. A felvillanó képek semmiféle tartalmi kapcsolatban nincsenek egymással, a sci-fi, a bankrablós és a taxis film, a sport és a rajzfilm véletlenszerűen követik egymást. Éppen úgy, mint a „valóságban".

Az indiánok nem járnak autón

A konkrét filmélményt idéző rajzsorozat-típusokat az alábbiakban egy feltűnő ábrázolási megoldás szempontjából vizsgáljuk. A fent részletezett megoldásoknak formailag jól elkülöníthető csoportja az az összesen 15, külön tartalmi kategóriába nem sorolt rajz, amely készítésénél a tanulók részben vagy egészben figyelmen kívül hagyták a középső képkocka által sugallt szituációt. Függetlenül attól, hogy az általunk előrajzolt motívumokat milyen történetbe lehetne beleilleszteni, ezeknek a rajzoknak az alkotói ragaszkodtak a saját történetükhöz (24 - 27 rajz).

Mivel ez a megoldás több osztályban is előfordult, feltételezhető, hogy nem a vizsgálatvezető instrukciójának a félreértéséről, vagy egyszerű figyelmetlenségről van szó. Ráadásul a középső képmező motívumait figyelmen kívül hagyó megoldások egytől egyig a televalósággal tartott kapcsolatot vizsgáló tesztekben jelentek meg, a másik típusú rajzok között egyetlen ilyent sem találunk. Felmerül a kérdés, hogy ha ezek a gyermekek értették a feladatot, és a rajzok részletgazdagságából ítélve, nagy élvezettel megoldották azt, akkor miért „hibáztak" ilyen nagy számban. Miért hagyták figyelmen kívül a tanári utasítást, miért húzták át, vagy satírozták be a történetükbe nem illeszkedő középső rajzot, illetve annak egy-egy elemét? És miért csak azok között találunk ilyen rajzokat készítő gyermekeket, akik a tévénézéssel kapcsolatos élményeiket elevenítették fel a rajzolás során?

Véleményünk szerint a kérdésekre a választ éppen az adja meg, hogy ezek a rajzok csak azoknak a teszteknek a megoldásaiként születtek, amelyek a televízió rajzát is tartalmazták. Ezekben a tesztekben maga a képernyő sematikus megjelenítése, illetve a vizsgálatvezető feladatmagyarázatában megjelenő „televízió" fogalom sok gyermek számára lényegesebb volt, mint az, hogy a történetet a megadott szituáció köré kellett építeni. Ha a számukra aktuálisan legfontosabb, tehát felidézésre méltó televíziós élmények nem tartalmazták az előrajzolt motívumokat (autót, fát vagy utast), akkor azokat nemlétezőnek tekintették, és ezt az egyezményes grafikai jelölések valamelyikével kifejezték.

A 44 konkrét filmélmény felidézésére épült rajzsorozat egyharmadában a gyermekek figyelmen kívül hagyták, vagy a felidézett filmjelenet hitele érdekében „eltüntették" a középső képet, illetve annak részletét. Az, hogy három tanulónként ki volt az az egy, aki áthúzással vagy satírozással segített magán, az, álláspontunk szerint, főként azon múlott, hogy kinek a történetébe nem volt beilleszthető az általunk megadott szituáció. Ezek a megoldások sem televíziószerűségükben, sem rajzi minőségükben nem maradnak el azokétól, akiknek sikerült a készen kapott autós jelenet köré történetet találniuk, vagy valamilyen autós jelenetet találni a történetükben.

Ez utóbbi csoportba tartozó tanulók is nagy gondot fordítottak arra, hogy kiegészítsék a készen kapott képet, további utasokat, taxi-emblémát rajzoltak, vagy egyszerűen csak olyan színűre színezték az autót, ahogyan azt a televízióban látták. Kiegészítéseik, pontosítgatásaik célja ugyanaz volt, mint a sztoriba nem illeszthető rajzi elemeket kisatírozó társaik ügyeskedése: a részletek tekintetében is a lehető legprecízebben viszszaadni a televíziós élményt (pl. 28. rajz).

5. 5. 5. Elindulni, vagy már úton lenni

A kétféle teszt megoldására született rajzok dramaturgiai összehasonlításával is rá kívánunk mutatni arra, hogy a gyermekek ismeretei milyen sok szállal kötődnek ahhoz a vonatkoztatási rendszerhez, amelyből az adott ismeretet nyerték.

A tanulók tudásának a kontextusfüggő jellegét abban is igazolva látjuk, ahogyan a kétféle rajzsorozatban a gyermekek eltérő szerkesztési elvek szerint töltik meg rendelkezésükre álló öt képkockát. Az összehasonlíthatóság érdekében – ezúttal hosszabb kommentárok nélkül – bemutatunk korosztályonként két-két példát a nem-mediális viszonyt sugalló teszt legjellemzőbb, utazásról, kirándulásról szóló megoldásai közül (29 - 36. rajz).

29. rajz; 1. osztályos fiú



30. rajz; 1. osztályos fiú



31. rajz; 2. osztályos lány



Cím: Kirándulás a tónál

32. rajz; 2. osztályos lány



Cím: Anya és én kirándulunk

33. rajz; 3. osztályos lány



Cím: Kirándulni megyünk az anyával
Képaláírás: A készülődés; Az indulás; Az út izgalma; Futunk a vízhez; Megérkezés a forráshoz

34. rajz; 3. osztályos lány



Cím: A kirándulás
Képek fölött: Elmegyünk kirándulni!!; Elindultunk; Hurrá megérkeztünk!; De szép!

35. rajz; 4. osztályos lány



Cím: Megyünk a nagyihoz

36. rajz; 4. osztályos fiú



Utolsó képen: BALATON
Képaláírás: Két ember elhatározta, hogy elmegy nyaralni. Egyszercsak eltévedtek. De szerencsére volt náluk térkép. És visszataláltak a helyes útra és megérkeztek Balatonra.

A fenti rajzokat, és a televíziós élményt felidéző megoldásokat nemcsak témaválasztásuk, különbözteti meg egymástól, hanem számos formai elem is, mint például a különböző ábrázolási konvenciók alkalmazása, az eltérő rajztechnika vagy dramaturgia.

Most erre az utóbbi formai különbségre koncentrálunk, pontosabban arra, hogy milyen rajzzal, milyen helyszín illetve cselekvés bemutatásával kezdik a különböző csoportba osztott gyermekek a történeteiket.

Az alábbi két táblázatban a gyermekek rajzait aszerint kategorizáltuk, hogy mit ábrázolnak a rajzsorozataik kezdőképei.

5/3. táblázat: A televíziós kontextust megjelenítő tesztek kezdőképei

Iskolai osztály	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*össz.*
A feladatot elvégzők száma	*23*	*29*	*25*	*24*	*101*
Autó halad	*8*	*4*	*6*	*10*	*28*
Beszállás, indulás az autóval	*2*	*6*	*2*	*6*	*16*
A mi otthonunk: készülődés	*3*	*0*	*1*	*1*	*5*
A mi otthonunk + autó: indulás	*2*	*2*	*1*	*1*	*6*
Hivatal, iskola, valaki más lakása	*0*	*6*	*3*	*0*	*9*
Erdő, mező, táj	*3*	*2*	*2*	*0*	*7*
Ufó, sárkány, fura lény	*2*	*5*	*8*	*1*	*16*
Főcím, felirat	*2*	*0*	*0*	*1*	*3*
Repülőgép, űrhajó, rakéta	*1*	*2*	*0*	*2*	*5*
Állatkert	*0*	*1*	*0*	*0*	*1*
Törökök, indiánok, gengszterek	*0*	*1*	*1*	*2*	*4*
Számítógépes játék	*0*	*0*	*1*	*0*	*1*

5/4. táblázat: A televíziós kontextust nem sugalló tesztek kezdőképei

Iskolai osztály	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*össz.*
A feladatot elvégzők száma	*21*	*26*	*25*	*23*	*95*
Autó halad	*5*	*1*	*3*	*2*	*11*
Beszállás, indulás az autóval	*8*	*1*	*2*	*1*	*12*
A mi otthonunk: készülődés	*5*	*14*	*5*	*10*	*34*
A mi otthonunk + autó: indulás	*1*	*9*	*14*	*9*	*33*
Hivatal , iskola, valaki más lakása	*0*	*1*	*0*	*1*	*2*
Erdő, mező, táj	*2*	*0*	*1*	*0*	*3*
Ufó, sárkány, fura lény	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Főcím, felirat	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Repülőgép, űrhajó, rakéta	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Állatkert	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Törökök, indiánok, gengszterek	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Számítógépes játék	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*

A táblázatokból kitűnik, hogy a televíziós közeget megjelenítő tesztek megoldásaiban az első képkockán a leggyakrabban a már úton lévő autó rajza szerepel (1; 2; 3; 7; 9; 21. rajz), ezzel szemben a nem-mediális kontextust feldolgozó rajzok első képének többsége a készülődést, indulást szimbolizáló lakásbelsőt vagy épületet jeleníti meg (12-14; 18-20; 29-36. rajz). A különbséget elsősorban nem tartalmi okokra vezetjük vissza, álláspontunk szerint az eltérést nem a teszt-típusonként eltérő történetek sajátosságai indokolják. A gyermekek rajzai ezekben a formai megoldásokban is inkább a tévé és a mindennapok eseményeinek eltérő „dramaturgiai" sajátosságait követték. A televalóságot idéző tesztek megoldásaiban a leggyakrabban a mese, a „sztori", a másik típusú rajzokban pedig egy földrajzi értelemben is meghatározható helyszín volt az a biztos pont, ahonnan a gyermekek kiindultak.

Ehhez a formai kettősséghez hasonlót figyelhetünk meg akkor is, amikor az élőbeszédben eltérő elbeszélésmódot alkalmazunk, ha egy filmélményünkről, vagy egy velünk történt eseményről akarunk beszámolni valakinek. Az „in medias res" megoldás kiválóan alkalmazható akkor, ha a szóban lévő történet fiktív vagy általánosítható voltát hangsúlyozzuk, viszont ritkán stílusos, ha egy konkrét, megtörtént eseményt kívánunk felidézni. Egyik esetben bátran belevágunk a történet (pl. filmélmény, vicc) közepébe: „megy az autó az országúton, és egyszer csak …", a másik esetben viszont a hallgató számára is ismert helyszínekhez , történésekhez kötjük a mondandónkat: „tegnap, amikor jöttem a munkahelyemre, egyszer csak…". Álláspontunk szerint az - akár képi, akár szóbeli - kifejezésmódok strukturális sémái nemcsak kulturális gyökerűek, hanem szorosan kapcsolódnak azoknak a vonatkoztatási rendszereknek a „dramaturgiai" jellegzetességeihez is, amelyben a feleleveníteni szándékozott történéssel találkoztunk.

5. 5. 6. Elképzelt erőszak, kölcsönkapott kreativitás

A fentiekben amellett érveltünk, hogy a tanulók a tesztek megoldása közben minden tekintetben figyelembe vették az általunk sugallt kontextus jellegzetességeit. A két gyermekcsoport rajzai között jól érzékelhető tartalmi és formai eltéréseket azzal magyaráztuk, hogy azok pontosan tükrözik azokat a különbségeket, ahogyan a gyermekek a televalósághoz, illetve a televízión kívüli valóságokhoz viszonyulnak. Ebből következően kivétel nélkül mindegyik rajz közös abban, hogy tartalmi és formai megoldásaiban egyaránt hasonlítani igyekszik a megidézett vonatkoztatási rendszerre.

Egyazon iskolában tanuló, hasonló családi háttérrel rendelkező, azonos életkorú gyermekeknek egyszer békés családi piknik jutott eszébe az autó és a fa képéről, máskor üldözés, kaland vagy karambol, attól függően, hogy a készen kapott rajz milyen környezetben jelent meg előttük. Hangsúlyoznunk kell, hogy a vizsgálat eredményét a disztingválás képességének igazolásában látjuk, és nem abban, hogy a televízió „értéktelen vagy káros" tartalmakat közvetít. Az esetleges félreértések eloszlatása érdekében következő szempontunkként a tesztek megoldásainak arra az aspektusára koncentrálunk, amelyben éppen a televalóságot megidéző tesztek megoldásai bizonyultak értékesebbnek.

Ha a rajzi minőséget, a mozgásábrázolásnak, a formai vagy téri viszonyok ábrázolásának a milyenségét vizsgáljuk, könnyen az lehet a benyomásunk, hogy a televíziós kontextust megjelenítő tesztek megoldásaiban, a másik csoport rajzaihoz képest, jóval több eredeti képi ötletet, szellemes formai megoldást találunk. Ismerve a rajzokat készítő tanulók életkorát, olykor komoly meglepetést okoz egy-egy olyan formai megoldás,

amelyet sem a másik gyermekcsoport rajzai között, sem a „klasszikus” gyermekrajzok között nem találunk (pl. 4; 7; 9; 10; 22. rajz). A feszesen szerkesztett, sokszereplős és sokhelyszínes történetek, a tartalmi és képi humor, az izgalmas rajzi megoldások túlértékelésével azonban érdemes óvatosnak lennünk. Az eredetiségben, és a képalkotás formai megoldásaiban a két csoport között észlelhető különbség ugyanis éppen annyira megtévesztő, mint amennyire csalóka képet ad a különféle szörnyűségeket megjelenítő rajzok előfordulásának gyakoriságában mutatkozó eltérés.

Azt gondoljuk, hogy a megoldások legtöbbjét jellemző tartalmi vagy képalkotásbeli érdekességre is igaz mindaz, amit a tanulók tudásainak kontextusosságáról állítottunk. Eszerint a történetek érdekessége, és a gyermekektől teljességgel szokatlan, „felnőtt” képalkotói megoldások, éppúgy, mint a rajzokon gyakorta megjelenő részvét nélküli agresszió, a rajzok előképéhez, a televízióhoz, illetve a tévénézés élményhez köthetők.

Könnyű belátni, hogy a békés és mindennapi történéseket rajzoló másik gyermekcsoport tagjai semmivel sem szürkébb, vagy kevésbé kreatív gyermekek, hanem csupán az eseményekben, izgalmas kalandokban szegényebb hétköznapjaikat igyekeztek minél pontosabban megfogalmazni. Ezekhez pedig a többség azokat a történetmesélési és formai megoldásokat alkalmazta, amelyeket a gyermekektől már ismerünk, és amelyek ezért megszokottnak, kevésbé kreatívnak tűnhetnek. Álláspontunk szerint tehát nincs okunk arra, hogy a tévés közeget alapul vevő rajzok eredetiségének különösebben örüljünk, de arra sem, hogy az azokon megjelenő erőszakos megnyilvánulások miatt túlságosan sokat aggodalmaskodjunk.

5. 5. 7. A fa motívum szerepe a rajzokban

A közel kétszáz rajzsorozat közül egyetlen olyant sem találtunk, amelyiken az általunk megadott képi elemek közül a fa lett volna az a motívum, amelyekre a gyermekek története épült. A fa egyszer sem kap főszerepet ezekben a történetekben, kisebb-nagyobb epizódszerepeket is csak ritkán. Leggyakrabban azokban a rajzsorozatokban válik a történet részévé, amelyek témája az autó ütközése, aminek következtében egy esetben kidől, egyszer felgyullad, két sorozatban kidől és felgyullad, egyszer pedig kiesik a lombjából egy fészkén ülő madár.

Más sorozatokban szintén a fa lombjából bukkan fel, oda rejtőzik, illetve a törzse mögül lép elő valaki vagy valami. Az egyik történetben a karamboltól megriadt macska mászik fel rá, két esetben rablót, egyszer-egyszer indiánt és majmot rejt a lomb. Mögüle lép elő a szarvas, a sárkány, és egy esetben a francia határőr a Párizs felé vezető úton. Találhatunk még olyan képsorozatot, amelyikben a fa rajza odúval, cseresznyével, vagy a törzsére szögelt útjelző táblával egészült ki. Egyetlen olyan rajzsorozat készült, amelyben a fa már-már a történet többi szereplőjével azonos súlyú szerepet kapott. Itt a félig kivágott fa (fejszével a törzsében) váratlanul az autó mellé zuhan, alaposan megrémítve az utasokat.

Áttekintve a rajzokat azt láthatjuk, hogy a fa képének beillesztése a történetekbe hasonló módon történt mindkét rajzteszt-típust megoldó gyermekeknél. Eltekintve attól, hogy nagyobb számban találunk az ütközés következtében szerepet kapó fa-rajzokat a televíziós kontextust megjelenítő tesztek megoldásai között, a két gyermekcsoport tag-

jai közel azonos gyakorisággal adtak valamilyen dramaturgiai funkciót ennek a képi elemnek. Ezt a kiegyensúlyozott eloszlást, és azt, hogy a fák mindkét gyermekcsoport történeteiben azonos típusú szerepeket kaptak, ugyanazokra az okokra vezetjük vissza, mint az autó motívumának értelmezésében tapasztalt különbségeket. A fa-rajzokat minden gyermek hasonló szerepbe helyezte, az autó képének viszont a két gyermekcsoport lényegileg különböző tartalmakat tulajdonított. Ezt az eltérést azzal magyarázzuk, hogy míg az autó-motívum jelentése sokféle lehet a különböző valóságtartományokban, addig a fa mint „tájékoztatási pont" valamennyi vizsgált kontextusban hasonló.

5. 6. A rajzteszt vizsgálat összefoglaló értékelése

Vizsgálatunk igazolni látszik azt a feltevésünket, hogy a kisiskolás gyerekeknél a televíziós tartalmak azonosításának nem szükségszerű folyománya az azokkal való – akár szándékos, akár spontán – azonosulás. A televízióprogram figyelemmel kíséréséhez nélkülözhetetlen, hogy bizonyos televíziós tartalmakat (a kutatás szóhasználatával: vonatkoztatási pontokat) a tévénéző azonosítani tudjon. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyerekek ezekhez a tartalmakhoz más valóságtartományokban, így például a mindennapok realitásában is ugyanúgy viszonyulnak, mint tévénézés közben. Ahhoz, hogy valamely vonatkoztatási ponthoz különböző valóságokban is hasonló viszonyt alakítsanak ki, elsősorban nem a viszonyítási pontok alaki hasonlósága szükséges (lásd: televízióban megjelenő autó, és mindennapi életben használatos autó), hanem az, hogy hasonló legyen a tájékozódás segítésében játszott szerepe. Ekképpen azokat a viszonyítási pontokat, amelyeknek a tájékoztató funkciója eltérő az egyes valóságokban, eltérőképpen értelmezik, még akkor is, ha formailag azonosak. Azokhoz a tájékozódási pontokhoz való viszonyuk viszont más-más valóságtartományban is azonos lesz, amelyek a különböző valóságtartományok egymáshoz hasonló struktúráiban hasonló módon képesek eligazítani (lásd:. televízióban megjelenő fa, és mindennapi életben észlelt fa).

A gyerekek rajzai beváltották a hozzájuk fűzött reményeket abban a tekintetben, hogy megbízható pontossággal tükrözik azt, amit a gyerekek a televízióról, illetve a tévén kívüli, mindennapi valóságról tudnak. A rajzok alapján megállapítható, hogy a különböző valóságtartományokhoz tartozó tudások nem keverednek össze bennük. Nem válnak kusza és inadaptív masszává, hanem akkor és ott hívhatók elő, amikor és ahol azokra szükség van. A teszt tanúsága szerint 6-10 éves gyerekek képesek arra, hogy a – számukra értelmezhető – tartalmakat az adott tartalom kontextusával együtt raktározzák el. Értelmezésünk szerint ezzel a képességgel a mentálisan egészséges gyerekek szükségszerűen rendelkeznek. Ha nem így lenne, elemi szinten sem tudnának megfelelni a környezet, és a saját maguk elvárásainak, folyamatosan hibáznának, végső soron „eltévednének".

Álláspontunk szerint a 6-10 éves gyerekeknek, illetve az idősebb életkorú csoportoknak a különféle valóságokkal kialakított viszonya elsősorban nem abban tér el egymástól, hogy milyen mértékben képesek a valóságok között disztingválni. A lényeges különbség inkább abban figyelhető meg, hogy a gyerekek a különböző valóságokban végzett tájékozódáshoz gyakran más tájékozódási pontokat alkalmaznak, mint az idősebb generációk tagjai, illetve abban, hogy számos olyan valóságtartományban ismerősek, ahol a korábban születettek nem tudják, vagy nem akarják otthon érezni magukat.

Kutatásunk összegzéseképpen az alábbi – a gyermekek és az oktatás szempontjából – lényeges következtetéset vonhatjuk le.

Önmagában sem a televízió, sem egyéb médiavalóság nem alkalmas arra, hogy a 6-10 éves gyermekek tagjainak a viselkedését, indulatait, vágyait megváltoztassa. Ezért a televízióműsorok a gyermeknézők többségének a mindennapi viselkedését nem befolyásolják, mivel a gyermekek egyértelmű különbséget tesznek a televalóság és mindennapok eseményei között.

Összefoglalás

Munkánkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a kisiskoláskorú nézők miként értelmezik, hogyan dolgozzák fel azokat az élményeket, amelyek a televíziónézés közben érik őket, illetve miként lehet megfogalmazni azt a nagyon szoros és különös kapcsolatot, ami – életkortól függetlenül – a legtöbb embert a televízióhoz köti.

Vizsgáltuk azokat az elméleteket, amelyek különböző hatást tulajdonítanak a filmnek és a televíziónak. A történeti áttekintés során áttanulmányoztuk a hatáselmélet nemzetközi szakirodalmát, tanulmányozva a média és a realitás viszonyát. Külön tanulmányoztuk azokat a nézeteket, amelyek a telelétezés tér- és időszemléletével, az igények és beteljesülések televalóságban történő megvalósulásával, a televíziós tartalmak értelmezésének kognitivista megközelítésével foglalkoznak.

A kutatás hipotéziseinek megválaszolására alsó tagozatos tanítók körében kérdőíves vizsgálatot, általános iskolai alsó tagozatos gyermekek körében pedig rajzteszt vizsgálatot végeztünk

A tanítók attitűdjének kérdőíves vizsgálatának eredményét statisztikai módszerekkel értékeltük. Ennek során megállapítottuk, hogy a megkérdezettek többsége szerint a gyermekek a szükségesnél többet nézik a tévét, a gyermekek tévénézése nem tekinthető hasznos időtöltésnek, a tanulók tájékozottsága nem kapcsolható a televízió nézés tényéhez, illetve a gyermekek műveltsége, tájékozottsága, illetve televízió nézési szokásaik között nincs kimutatható kapcsolat. Különösen hangsúlyosak voltak azok a nézetek, miszerint a gyermekek a televízió nézés következtében egyre erőszakosabbak, ingerlékenyebbek, passzívabbak, érdektelenebbek és zárkózottabbak lesznek, a verbális kommunikációs készségük egyre gyengül, társas kapcsolataik pedig labilisabbá válnak.

A tanítók úgy vélték, hogy a gyermekek nem képesek különbséget tenni a televízió és a tévén kívüli valóságok eseményei között. Vizsgálataink igazolni látszanak azt a mindennapi tapasztalatot, miszerint a pedagógusok véleménye inkább érzelmi, tapasztalati jellegű, és kevésbé alapul szakirodalmi ismereteken. Az általánosnak tekinthető pedagógusi attitűd a gyermekek televíziózásával kapcsolatban inkább elutasító, mintsem elfogadó jellegű.

A kérdőíves anyaggyűjtés eredményeinek értékelése során rámutattunk a kapott válaszok belső ellentmondásaira, vitatható elemeire és feltételezett – a pedagógusi lét egzisztenciális bizonytalanságával, társadalmi presztízsveszteségeivel, valamint szakmai bizonytalanságaival potenciálisan kapcsolatban levő – okaira.

A gyermekek attitűdjének vizsgálatára alkalmazott rajzteszt kidolgozásánál az volt a meghatározó szempont, hogy feltételezésünk szerint ez a módszeralkalmasnak tűnt a gyermekek azon feltételezett képességének vizsgálatára, hogy meg tudják külön-

böztetni televíziós élményeiket azoktól az ismeretektől és élethelyzetektől, amelyek a függetlenek televíziótól.

A tesztek megoldásaiban mutatkozó szembetűnő különbségek indokolták, hogy az attitűdbéli eltéréseket és azonosságokat ne kvantitatív módon, hanem minőségi szempontok alapján értékeljük, és a teszttípusonként jellemző tartalmi elemeket az egyes példák részletes elemzésével határozzuk meg.

A vizsgálatok igazolták feltevésünket, miszerint a gyermekek az egymástól eltérő valóságtartományokban (pl. a mindennapok realitásában, illetve tévénézés közben) ezek tartalmához megfelelő módon képesek viszonyulni. A gyermekek azokat a viszonyítási pontokat, amelyeknek tájékoztató funkciója az egyes valóságokban eltérő, még akkor is más módon értelmezték, ha azok formailag azonosak voltak.

A rajzok alapján megállapítható volt, hogy a különböző valóságtartományokhoz tartozó tudások a gyermekekben nem keverednek össze. A rajzteszt tanúsága szerint a 6-10 éves gyermekek képesek arra, hogy a számukra értelmezhető tartalmakat az adott élmény kontextusával együtt raktározzák el. A teszt megoldásainak elemzése során megállapítottuk, hogy önmagában a televízió valósága nem elégséges ahhoz, hogy a gyermekek viselkedését, indulatait, vágyait a mindennapok valóságaiban megváltoztassa. A televíziós élmények, ezek szerint, a gyermeknézők többségének viselkedésére, illetve arra, ahogyan a tévén kívüli valóságról gondolkodnak, nincsenek lényeges befolyással.

Irodalomjegyzék

Almási M. 1993. A kultúra alapzaja: a spot. Filmvilág, 4(3). 30-34.

Almási M. 1996. A fantázia kisajátítása. Filmvilág, 7(10). 42-43.

Altman, R. 1986. Television/Sound. In: Modleski, T. (Szerk.) Studies in Entertainment: Critical Approaches to Mass Culture. Indiana University Press, Bloomington. 39-54.

Angelusz R. és Tardos R. 1998. Médiahasználat vagy médiafogyasztás? A televíziónézés egy új empírikus tipológiája. Jel–Kép, 3. 56-70.

Antalóczy T. 2001. Preferált értékek a szappanoperákban: Pilot Study alkalmazása a soapland vizsgálatára. Módszertani Füzetek. (sorozatszerk.: Füstös L.) MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.

Avery, R. K. és Eason, D. (szerk.) 1991. Critical Perspectives on Media and Society, The Guilford Press, New York, London.

Balázs, B. 1924. Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Wien. (magyarul: Balázs B. 1984. A látható ember avagy a filmkultúra. In: A látható ember. A film szelleme. Gondolat, Budapest. 5-120.

Bandura, A., Ross, D., és Ross, S.A. 1961. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63. 575 – 582.

Bandura, A., Ross, D., és Ross, S.H. 1963. Imitation of film-mediated aggressive models.

Journal of Abnormal and Social Psychology, 66(1). 3-11.

Barthes, R. 1977. Writing Degree Zero. Hill and Wang, New York.

Barthes, R. 1979. Elemente der Semiologie. Syndikat, Frankfurt a. M

Bazin, A. 1958-1962. Qu' est-ce que le cinéma I-IV. Ed. Du Cerf, Paris. (magyarul: Bazin, A. 1995. Korunk nyelve. (ford. Brencsán J.) In: Zalán V. (Szerk.) Mi a film? Osiris, Budapest. 7-60.)

Benda, J. 1927. La trahison des clercs. Grasset, Paris. (magyarul: Benda, J. 1997. Az írástudók árulása. (ford. Rónai M. A.) Fekete Sas Kiadó, Budapest.)

Berelson, B. 1959. The state of communication research. Public Opinion Quarterly, 23(1). 16

Berkowitz, L., és Rawlings, E. 1963. Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66 (5). 405-412.

Bíró Y. 1996. A kép: ez a titokzatos tárgy. In: A rendetlenség rendje (Film/kép/esemény), Cserépfalvi, Budapest. 81-176.

Blumler, J. és Katz, E. 1974. The Uses of Mass Communication. Sage, London.

Bóna L. 1993. Dallas-univerzum: A történetmondás mágiája. Filmvilág, 4(4). 50-53.

Bordwell, D. 1985. Narration in the Fiction Film. University of Wisconsin Press, Madison. (magyarul: Bordwell, D. 1996. Elbeszélés a játékfilmben. (ford. Pócsik A.) Magyar Filmintézet, Budapest.

Bordwell, D. 1989a. Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema. Harvard University Press, Cambridge.

Bordwell, D. 1989b. A Case for Cognitivism. Iris, 9(1). 11–40.

Branigan, E. 1986. „Here is a picture of no revolver!". The Negation of Images, and Methods for Analyzing the Structure of Pictorial Statements. Wide Angle, 8(3–4). 8–17.

Brooks V. 1984. Film, perception and cognitive psychology. Millenium Film Journal, 14–15. 105–126.

Brunsdon, C. 1986. Writing about Soap Opera. In: Len Masterman (Szerk.) Television Mythologies: Stars, Shows and Signs. Comedia, London. 82-87.

Buckingham, D. 1993. Children Talking Television: The Making of Television Literacy. The Falmer Press, London.

Buckingham, D. 1996. Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television. Manchester University Press, Manchester.

Buńuel, L. 1982. Mi último suspiro. Plaza y Janés, Barcelona. (magyarul: Buńuel, L. 1989. Az első mozi. In: Utolsó leheletem. Európa, Budapest.)

Campeanu, P. 1972. Radio, televiziune, public. Editura stiintifica, Bucuresti. (magyarul: Campeanu, P. 1974. Rádió, televízió, közönség. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.)

Caron, A. H., és Croteau, S. 1991. Examples of children's television programming in Europe. In: Children's Television in Canada and Europe. University of Montreal, Centre for Youth and Media Studies, Montreal.

Caron, A. H., Nardella, B., Limoges, M.-C., és Meunier, D. 1993. An Analysis of Canadian Children's Programming and Preferences. University of Montreal, Centre for Youth and Media Studies, Montreal.

Cattell, M. 1886. The time it takes to see and name objects. Mind, 2. 63-85.

Cousins, N. C. 1957. Smudging the subconscious. Saturday Review, október 5. 40. 20.

Csányi V. 1988. Evolúciós rendszerek: Az evolúció általános elmélete. Gondolat, Budapest.

Doob, A.N. és Macdonald, G.E. 1979. Television viewing and fear of victimization: Is the Relationship Causal? Journal of Personality and Social Psychology, 37. 170-179.

Eco, U. 1979. The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts. University of Indiana Press, Bloomington.

Eco, U. 1980. Towards a semiotic inquiry into TV messages. In: Corner, J. és Hawthorn, J. (Szerk.) Communication studies: An introductory reader, Arnold, London. 131-149.

Eco, U. 1992. Már nem átlátszó a képernyő In: Az új középkor. (ford. Barna I., Schéry A., és Szénási F.) Európa, Budapest. 76-109.

Eldrigde, J. 1993. Getting the Message: News, Truth, and Power. Routledge, London.

Ellis, A. és Beattie, G. 1986. The Psychology of Language and Communication. Guilford, New York.

Falussy B. 1997. Média az idő mérlegén. Jel–Kép, 3. 27–55.

Fellini, F. 1980. Fare un film. Einaudi, Torino. (magyarul: Fellini, F. 1988. Mesterségem a film. (ford. Székely Éva) Gondolat, Budapest.)

Feuer, J. 1983. The Concept of Live Television: Ontology versus Ideology. In: Kaplan E. A. (Szerk.) Regarding Television, University Publications of America, Frederick, Md. 12-22.

Feuer M. 2000. A gyermekrajzok fejlődéslélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fiske, J. 1989. Understanding Popular Culture. Routledge, London.

Fiske, J. 1986. Television Polisemy and Popularity. Critical Studies is Mass Communication, 3-4(12). 200-216

Fiske, J. és Hartley, J. 1978. Reading Television. Routledge, London.

Flusser, F. 1983. Für eine Philosophie der Fotografie: European Photography. Vilém Flusser, Göttingen. (magyarul: Flusser, F. 1990. A fotográfia filozófiája. (ford. Veress P. és Sebesi I.) Tartóshullám – Belvedere – ELTE BTK, Budapest.

Fodor, J. A. és Pylyshyn, Z. 1981. How Direct is Visual Perception? Some reflections on Gibson's „ecological approach". Cognition, 9. 139–196.

Gálik M.(1997): Médiagazdaságtan 1-2. Budapest, Aula Kiadó

Gauntlett, D. 1995. Moving Experiences: Understanding Television's Influences and Effects. John Libbey, London.

Gauntlett, D. 1998. Ten things wrong with the "effects model". In: Dickinson, R., Harindranath, R. és Linné, O., (Szerk.) Approaches to Audiences. Arnold, London. 120-130.

Gazzaniga, M. S. 1992. Nature's Mind. Basic Books, New York.

Gerbner, G. 1969. Toward 'Cultural Indicators': The Analysis of Mass Mediated Message Systems. In: Gerbner, G., Holsti, O.R., Krippendorf, K., Paisley, W.J. és Stone, P.J. (Szerk.) The Analysis of Communication Content: Developments in Scientific Theories and Computer Technologies. John Wiley, New York. 123-132.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. és Signorielli, N. 1981. Final Reply to Hirsch. Communication Research, 8(3). 259-281.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M.,; és Signorielli, N. 1980. The „Mainstreaming" of America: Violence Profile No. 11. Journal of Communication, 30(3). 10-29

Gergen, K. J. 1985. Social constructivisat inquiry: Context and implications. In: Gergen, K. J. és Davis, K. E. (Szerk.) The social construction of the person. Springer-Verlag, New York. 3-18.

Gergen, K. J. 1995. Social Construction and the Educational Process. In: Steffe, L. P. és Gale, J. (Szerk.) Constructivism in Education. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey. 17-40.

Gerő, Zs. 1974. A gyermekrajzok esztétikuma. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gibson, J. J. 1966. The Senses Considered as Perceptul Systems. Houghton Mifflin, Boston.

Gibson, J. J. 1979. The Ecological Approach to Visual Perception. Houghton–Mifflin, Boston. 128–129. (magyarul Gibsonról: Nánay B. 1997. James J. Gibson affordanciaelmélete és a kortárs percepciókutatás. Pszichológia, 17(1). 53-76.)

Golding, P. és Elliott, P. 1979. Making the News. Longmans, London.

Gombrich, E. H. 1960. Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation. Princeton University Press, Princeton. (magyarul: Gombrich, E. H. 1972. Művészet és illúzió. (ford. Szabó Á.) Gondolat, Budapest.

Griffin,E. (szerk.) 1991. A First Look at Communication Theory. McGraw-Hill, New YorkGrossberg, L. 1987. The In-Difference of Television. Screen, 28(2). 28-46.

Grunwalsky F. 1999. Az a bizonyos kép ott a falon… Filmvilág, 10(11). 4-6.

Hall, S. 1980. Encoding/Decoding. In: Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. és Willis, P. (Szerk.) Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972-79. Routledge, London. 128-138.

Hall, S. 1981. Notes on Deconstructing „The Popular". In: Samuel, R.(Szerk.) People's History and Social Theory. Routlege and Kegan Paul, London. 227-40.

Hart, A. 1991. Understanding the Media. Routledge, London.

Hartley, J. 1982. Understanding News. Methuen, London.

Hartley, J. 1992. The Politics of Picture. The Creation of the Public in the Age of Popular Media. Routledge, London.

Hartley, J. 1996. Popular Reality. Arnold, London

Honneth, A. 1997. Elismerés és megvetés: Tanulmányok a kritikai társadalomelemélet köréből. (ford. Weiss J.). Jelenkor, Pécs.

Hovland, C. I., Lumsdaine, A. A. és Sheffield, F. D. 1949. Experiments on Mass Communication. Studies in Social Psychology in World War II, 3 (1). Princeton University Press, Princeton NJ. 192-198.

Hyman, H.H. és Sheatsley, P.B. 1947. Some Reasons Why Information Campaigns Fail. Public Opinion Quarterly, 11. 413-423.

Jakab Z. 1992. Az agy és az elme modelljeiről. Café Bábel, 2(3). 43-54.

Jenei Á. 2001. Miből lesz a hír? A televíziós hírgyártás szervezetszociológiai vizsgálata. Médiakutató, 6(3).

Jensen, K. B. 1991. When is meaning? Communication Theory, Pragmatism, and Mass Media Reception. In: Anderson J. (Szerk.) Communication Yearbook, 14. Sage, Newbury Park, CA. 3-32.

Kárpáti A. 1995. Epizódok a „gyermekrajzfejlődés" kutatásának történetéből. In: Kárpáti A. (Szerk.) Vizuális képességek fejlődése. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Katz, E. és Lazarsfeld, P. F. 1955. Personal Influence. The Free Press, New York.

Katz, E. 1973. The Two-Step Flow of Communication: An Up-to-date Report of an Hypothesis. In: Enis J. és Cox H. (Szerk.) Marketing Classics. 175-193.

Klapper, J. T. 1960. The Effect of Mass Communications. The Free Press, New York.

Klapper, J. T. 1995. The Effects of Mass Communication. In: Boyd-Barrett, O. és Newbold, C. (Szerk.) Approaches to Media: A Reader. Arnold, London. 135-143.

Kodaira, S. I. 1990. The development of programs for young children in Japan. Journal of Educational Television, 16(3). 127-150.

Kreshel, P. J. 1990. John B. Watson at J. Walter Thompson: The Legitimation of „Science" in Advertising. Journal of Advertising, 19(2). 49-59.

Lakoff, G. 1988. Cognitive semantics. In: Eco U., Santambrogio M. és Violi P. (Szerk.) Meaning and Mental Representations, Indiana University Press, Bloomington.

Lasswell, H. D. 1927. Propaganda Techniques in the First World War. Knopf, New York.

Lazarsfeld, P. F. 1955. Why is so little known about the effects of television and what can be done? Public Opinion Quarterly, 19. 243-251.

Lazarsfeld, P. F., Berelson, B. R. és Gaudet, H. 1944. The Peoples Choice. Duell, Sloan and Pearce, New York.

Lull, J. 1991. Inside Family Viewing. Routledge, London.

Luquet, G. H. 1913. Les Dessius d'un Enfant. T. Alcan, Paris.

Luquet, G. H. 1927. Le Dessin Enfantin. T. Alcan, Paris.

Maccoby, E. E., Levin, H.. és Seba, B. 1956. The effects of emotional arousal on the retention of film content: A failure to replicate. Journal of Abnormal and Social Psychology, 53.

Maccoby, E.E. 1954. Why do children watch television? Public Opinion Quarterly, 18. 239-244.

Marr, D. 1982. Vision. W. H. Freeman, San Francisco.

Martel, M. U.és McCall, G. J. 1964. Reality-orientation and the pleasure principle. In: Dexter, L. A. és White, D. M. (Szerk.) People, Sociaty and Mass Communication, Free Press, New York. 283-333.

Maslow, A. H. 1954. Motivation and Personality. Harper and Row, New York. (Az 1997. évi kiadásban: 402-403.)

McCombs, M. E. és Shaw, D. D. 1972. The Agenda-Setting Function of Mass Media. Public Opinion Quarterly, 36. 176–187.

McCombs,M.E., Shaw,D. D. és Grey, D. 1976. Handbook of Reporting Methods. Houghton Mifflin, Boston.

McQuail,D. 1983. Mass Communication Theory. Sage, London, Beverly Hills, New Delhi. (magyarul: McQuail,D. 2003. A tömegkommunikáció elmélete. (ford. Szalai É.) Osiris, Budapest.)

McRobbie, A. 1984. Dance and Social Fantasy. In Angela McRobbie és Mica Nava (Szerk.) Gender and Generation. Macmillan, London. 130-161.

McRobbie, A. 1994. Postmodernism and Popular Culture. Routledge, London.

Mérei F. és V. Binét Á. 1970. Gyermeklélektan. Gondolat, Budapest.

Merikle, P. M. és Daneman, M. 2000. Conscious vs. unconscious perception. In: Gazzaniga, M. S. (Szerk.) The New Cognitive Neurosciences MIT Press, Cambridge, MA. 1295-1303.

Morley, D. 1980. The „Nationwide" Audience. British Film Institute, London. (magyarul: Morley, D. 1999. A Nationwide nézői, avagy hogyan értelmezzük a televíziózást? Replika 38(12). 29-53.)

Morley, D. 1986. Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure. Routledge, London.

Murray, J.P., és Kippax, S. 1979. From the early window to the late night show: International trends in the study of television' impact on children and adults. In: L. Berkowitz (Szerk.) Advances in experimental social psychology, 12. Academic Press, New York. 253- 320.

Nagy L. 1905. Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Singer és Wolfner, Budapest.

Nahalka I. 2001. Az oktatás célja. In: Golnhofer E. és Nahalka I. (Szerk.) A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 114-141.

Nahalka I. 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nemeskürty I. 1961. A mozgóképtől a filmművészetig. Magvető, Budapest.

Newcomb, H. és Hirsch, E. M. 1984. Television as a Cultural Forum: Implications for Research. In: Rowland, W.D. és Watkins, B. (Szerk.) Interpreting Television: Current Research Perspectives. Sage, Beverley Hills.

Noelle-Neumann, E. 1973. Return to the concept of powerful mass media. Studies in Broadcasting, 9. 67-112.

Norge, G. M. 1976. A rózsáról és másról. In: Tótfalusi I. (Szerk.) Bukfencező múzsa, Kozmosz Könyvek, Budapest. 154.

Nowak, K. 1997. Effects no more? In: Carlsson, U. (Szerk.) Beyond Media Uses and Effects, Nordicom, Göteborg. 31-40.

Packard, V. 1957. The hidden persuaders. David McKay, New York.

Panofsky, E. 1947. Style and Medium in the Motion Pictures. Critique 1, 3(1-2). 5-28. (magyarul Panofsky, E. 1977. A mozgókép stílusa és közege. (ford. Erdélyi Á.) In: Kenedi J. (Szerk.) A film és a többi művészet. Gondolat, Budapest. 151-177.)

Pearl, D., Bouthilet, L. és Lazar, J. 1982. Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties. Technical Reviews, 63(2). Government Printing Office, Washington, DC. 82-119.

Pellowski, A. 1977. The World of Storytelling. Bowker, New York.

Pléh, Cs. (szerk.) 1996. Kognitív tudomány. Osiris, Budapest.

Postman, N. 1985. Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business. Penguin, New York.

Raymond, W. 1974. Television: Technology and Cultural Form. Fontana, London.

Read, H. 1943. Education Through Art. Faber and Faber, London.

Réthy Endréné. 1995. Tanulási motiváció. In: Koncz I. (Szerk.) Új pedagógiai közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék – Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest

Révész M. 1908. A mozgófénykép, mint a pedagógia és a népnevelés tényezője. Mozgófénykép Híradó, 1(1). 1-2.

Rosengren, K. E. és Windahl, S. 1989. Media Matter: TV Use in Childhood and Adolescence. Ablex, Norwood, NJ.

Roth J. 1911. A kinematográfia társadalmi helyzete, szerepe a közgazdaságban és a népnevelés terén. Mozgófénykép Híradó, 4(3). 7-8.

S. Nagy K. 2003. A lakáskultúra története. Balassi Kiadó, Budapest.

Schlesinger, P. 1978. Putting „Reality" Together. Routledge, London.

Schramm, W. 1971. The Nature of Communication Between Humans. In: Schramm, W. és Roberts, D. F. (Szerk) The Process and Effects of Mass Communication. University of Illinois Press, Urbana, IL. 3-53.

Severin,W.J. és Tankard,W.J. 1992. Communication Theories: Origins, Methods, And Uses In The Mass Media. Longman, New York, London.

Silverstone, R. 1999. A közönségről. Replika, 38(december). 63-91.

Skinner, B. F. 1938. The Behavior of Organism. Appleton-Century-Crofts, New York.

Sparks, R. 1992. Television and the Drama of Crime: Moral Tales and the Place of Crime in Public Life. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Spengler, O. 1923. Der Untergang des Abendlandes Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.

Steffe, L. P. és Gale, J. (Szerk.) Constructivism in Education. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.

Tillmann J. A. 1993. Az idő hírarca. Filmvilág, 4(6). 25-26.

Truffaut, F. 1966. Le Cinéma selon Hitchcock. Robert Laffont, Paris. (magyarul: Truffaut, F. 1996. Hitchcock. (ford. Bikácsy G. és Ádám P.) Magyar Filmintézet - Pelikán Kiadó, Budapest.)

Tulloch, J. és Moran A. 1986. A Country Practice: Quality Soap. Currency Press, Sydney.

Varga K. 1973. Modernizálódás és tömegkommunikáció. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.

von Glasersfeld, E. 1995. Radical constructivism: A way of knowing and learning. Falmer Press, London.

Watson, J. B. 1930. Behaviorism. Norton, New York.

Winick, M. P. és Winick, C. 1979. The Television Experience: What Children See. Sage, Beverly Hills, CA.

Zachar B. 1998. Tévé-függők. Filmvilág, 9(5). 8-9.

Zanot, E. J., Pincus, J. D., és Lamp, E. J. 1983. Public perceptions of subliminal advertising. Journal of Advertising, 12(1). 39-45.

Zweig, S. 1937. Begegnungen mit Menschen, Büchern, Städten. Reichner, Wien, Leipzig, Zürich. (magyarul: Zweig, S. 1938. A világ egyhangúvá tétele. In: Emberek , Könyvek Városok: Válogatott tanulmányok, (ford. Balassa J.) Rózsavölgyi, Budapest. 127-136.)

1. sz. melléklet

1. Értékelje az alábbi állításokat 7 fokozatú skálán aszerint, hogy mennyire ért velük egyet!

Egyáltalán nem értek egyet az állítással: 1
Teljes mértékben egyetértek az állítással: 7

A mai 6-10 évesek többet nézik a televíziót, mint az én generációm tagjai ennyi idős korukban. ☐
A televíziónézés befolyásolja a 6-10 évesek viselkedését. ☐
A televíziónézés a 6-10 évesek számára többnyire hasznos időtöltés. ☐
A mai 6-10 évesek agresszívebben viselkednek, mint az én generációm tagjai ennyi idős korukban. ☐
A 6-10 évesek a televízióból sok hasznos ismeretet tanulnak. ☐
A televíziónézés következtében a 6-10 évesek erőszakosabbakká válnak. ☐
A 6-10 évesek nem képesek különbséget tenni aközött, amit a televízióban és, amit a valóságban látnak. ☐
A 6-10 évesek a televízióból sok haszontalan és rossz dolgot tanulnak. ☐
A mai 6-10 évesek többet tudnak a világ dolgairól, mint az én generációm tagjai ennyi idős korukban. ☐

2. Egészítse ki a megkezdett mondatot!

A televíziónézés következtében a gyerekek ……………………………………………
……………………………………………………………………………válnak.

A gyerekek a televíziónézés során megtanulják, hogy…………………………………
……………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………

A gyerekek általában azért nézik szívesen a televíziót, mert……………………………
……………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………

A televíziónézésnek tulajdonítható, hogy a gyerekek……………………………………
……………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………

3. Válaszoljon a kérdésre!

Ismer-e olyan vizsgálatokat vagy elméleteket, amelyek témája a televíziónak a közönségre gyakorolt hatása? Sorolja fel ezeket!

Mi a véleménye ezekről a vizsgálatokról/elméletekről, illetve a televíziónak a gyermek-közönségre gyakorolt hatásáról?

A válaszadó adatai

A válaszadó életkora:

Mióta dolgozik pedagógusként?

Köszönöm, hogy válaszaival segítette a munkánkat!

M. Tóth Géza
egyetemi adjunktus
Magyar Iparművészeti Egyetem



ISBN: 978-606-37-1287-6